

Proposta d'innovació didàctica: el tema del crim en l'assignatura de Literatura Universal



Treball Final de Màster

Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes

Alumna: Davínia Isabel Garcia Nieto

Tutor: Sergi Serra Adsuara

Especialitat: Llengua i Literatura i Ensenyament d'Idiomes. Català.

Modalitat 6: Materials didàctics

Curs: 2019-2020

Índex

Resum

1. Introducció.....	1
1.1 Motivació de la proposta	1
1.2 Disseny i estructura de la proposta.....	2
2. Marc teòric.....	3
2.1 El constructivisme	3
2.1.1 Socioconstructivisme i interaccionisme: la seqüència didàctica.....	5
2.1.2 Enfocament inductiu	5
2.2 Aprenentatge cooperatiu.....	7
2.3 Enfocament comunicatiu	8
2.4 La didàctica de la literatura: la temàtica i la intertextualitat	9
2.5 La literatura universal: el cànnon.....	11
3. Contextualització de la seqüència didàctica	12
4. Programació de la seqüència didàctica	15
4.1 Proposta i justificació	15
4.2 Relació amb el currículum.....	23
4.3 Competències	24
4.4 Elements del currículum: continguts, criteris d'avaluació i competències	25
4.5 Objectius.....	28
4.5.1 Objectius generals de la seqüència didàctica.....	28
4.5.2 Objectius específics	28
4.6 Metodologia: tipus d'activitats.....	29
4.7 Recursos didàctics	30
4.8 Avaluació.....	31
4.9 Temporització	35
5. Activitats.....	38
5.1 Activitat 1: Avaluació diagnòstica, activació de coneixements i motivació.....	38
5.2 Activitat 2: Introducció i identificació d'elements generals dels fragments	39
5.3 Activitat 3: Personatges i justificació narrativa o dramàtica.....	40
5.4 Activitat 4: Adaptacions de les obres seleccionades a altres expressions artístiques	42
5.5 Activitat 5: Comparació d'elements particulars dels textos.....	44
5.6 Activitat 6: Narradors	45
5.7 Activitat 7: Exploració psicològica de personatges a través de tècniques narratives: monòleg interior.....	47

5.8 Activitat 8: Tasca final	48
6. Conclusions	50
7. Bibliografia.....	52
7.1 Bibliografia específica.....	52
7.2 Bibliografia general.....	52
8. Annexos.....	56
Annex 1: Qüestionari d'avaluació diagnòstica	56
Annex 2: Fragments literaris seqüència didàctica.....	59
Annex 3: Vídeos	63
Annex 4: Rúbrica per avaluar l'exposició oral	63
Annex 5: Rúbrica per avaluar el debat	65
Annex 6: Graella per recopilar la informació de les obres per al pòster digital.....	66
Annex 7: Tutorial de <i>Glogster</i>	67
Annex 8: Rúbrica d'observació per avaluar el procés d'elaboració d'un pòster digital en grup	67
Annex 9: Rúbrica per coavaluar pòster digital entre els alumnes	68
Annex 10: Fragment per al comentari de text.....	69
Annex 11: Guió comentari de text	70
Annex 12: Rúbrica per avaluar el comentari de text.....	71
Annex 13: Rúbrica per avaluar text argumentatiu	72
Annex 14: Pautes per escriure un monòleg interior	73
Annex 15: Rúbrica per avaluar el monòleg interior	75
Annex 16: Rúbrica per avaluar tasca final: text expositiu-argumentatiu (opció a).....	76
Annex 17: Rúbrica per avaluar tasca final: text narratiu (opció b)	78
Annex 18: Qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica.....	80

Resum

El present treball consisteix en una proposta de seqüència didàctica d'aplicació a l'aula de Literatura Universal, una de les assignatures optatives de 1r de Batxillerat en l'itinerari d'Humanitats i Ciències Socials. S'organitza en tres parts. En primer lloc s'estableix una introducció amb la justificació del tema que s'aborda, assumpte que aprofundeix en la complexitat psicològica de l'ésser humà. En segon lloc, s'exposa el marc teòric al voltant d'una sèrie de conceptes clau: el constructivisme i la noció de seqüència didàctica, l'enfocament inductiu i comunicatiu, l'aprenentatge cooperatiu i, finalment, la didàctica de la literatura a través de la intertextualitat i la tematologia, juntament amb el concepte de cànon literari. En tercer lloc, es presenta i justifica la proposta de seqüència didàctica basada en un procés de treball que estableix diàlegs entre determinats textos pertanyents a autors i estètiques diverses, que tenen el crim com a motiu central. La proposta es presenta amb la corresponent temporització, la relació curricular, els materials i recursos didàctics, així com amb una avaluació organitzada a partir de l'ús de rúbriques. Tot plegat amb la intenció de poder impartir-la seguint la metodologia i els continguts exposats, fent especial atenció a l'ensenyament-aprenentatge de la literatura a través de la intertextualitat i la tematologia.

El treball té per objectiu que els alumnes de 1r de Batxillerat que cursen Literatura Universal puguin tenir una visió global de la presència i fascinació pel fenomen criminal a la història de la literatura a través de la seua plasmació a textos de diferents gèneres, autors i períodes.

Aquesta proposta motivadora també vol fomentar en l'alumnat la capacitat crítica i reflexiva, així com estimular-ne la creativitat mitjançant activitats que tenen com a base tant el treball cooperatiu en grups heterogenis, com la producció autònoma i individual. La seqüència de treball es fonamenta en el diàleg, la participació i la interacció a l'aula, així com en la reflexió, la cerca d'informació i l'elaboració de diferents tasques i projectes que aspiren a despertar l'interès de l'alumnat per la literatura i la cultura en general. En conjunt, es vol contribuir a incrementar la sensibilitat estètica dels nostres joves alumnes, dels nostres joves lectors.

Paraules clau: didàctica de la literatura, seqüència didàctica, intertextualitat, tematologia, literatura universal

1. Introducció

1.1 Motivació de la proposta

La relació entre el crim i la literatura ha estat constant al llarg de la història. Durant segles i en diferents èpoques, autors diversos han volgut posar de manifest la seua fascinació per aquest acte humà que, segons les seues intencions, podien exposar com un fet natural o anormal, terrible o comprensible, inexplicable o predictable, necessari o gratuït (Quintero, n.d.). A partir d'ací, s'han construït personatges i personalitats criminals –de ficció i no ficció– que han estat moguts per diferents raons, des de la fatalitat tràgica fins a la crueltat més diamantina, des de la desesperació a la bogeria, empesos per la traïció, l'ambició o qualsevol altre vici de l'ànima. Des de l'antiguitat fins a l'actualitat, el crim ha estat el tema principal de moltes obres de la literatura universal, però també de moltes altres que han quedat fora d'aquesta categorització, sense ser, necessàriament, menys representatives d'aquesta atracció irresistible per l'acte suprem de culminació del mal.

A les següents pàgines es farà una proposta de seqüència didàctica amb la finalitat que l'alumnat comprenga alguns dels aspectes essencials del discurs literari a través d'un mateix fil conductor que comparteixen obres de diferents procedències: el crim. De tots els crims possibles, el que més atenció desperta és, sense dubte, l'assassinat. L'assassinat, no en un sentit aïllat, sinó com a culminació del mal, com a vehicle per expressar l'atracció per allò pervers, cruel, etc. L'atracció pel mal es considerada com un sentiment antinatural, ja que se sol tenir per natural l'atracció pel bé (Quintero, n.d.). El crim a la literatura serveix de pretext per retratar els personatges i analitzar alguns dels defectes humans: còlera, cobdícia, gelosia, ambició, venjança, perfídia, entre d'altres. Per tant, a través de la figura de l'assassí, la literatura ens permet explorar, jutjar i entendre la polièdrica varietat de la personalitat humana (Quintero, n.d.). Unit a la figura del criminal apareix indefectiblement el personatge de la víctima. Una figura que, de vegades, pot esdevenir un màrtir, que encarna la bondat; la candidesa; la innocència; entre altres virtuts que poden accentuar el sentit tràgic de la seua mort. No podem obviar que la literatura està poblada de víctimes i botxins, que no són altra cosa que la dualitat constant entre el bé i el mal. Tanmateix, els assassinats també poden presentar-se com a éssers moralment qüestionables, com els seus executors, amb la qual cosa la seua mort pot servir per expressar grans dilemes ètics. Que a la literatura el fet de posar fi a la vida d'un altra persona pugui (o no) estar justificat per un bé superior, ens fa ressonar a la consciència aquell postulat maquiavèlic de si “el fi justifica els mitjans”.

En el present document s'explicarà com el treball amb textos de diferents èpoques que tenen en comú el crim, ens permetrà analitzar elements que hi intervenen en la construcció d'aquest tema com ara l'argument, els personatges, el narrador, la justificació literària del criminal a través dels defectes humans –la gelosia, la venjança, la traïció, la bogeria, l'ambició, la crueltat, la psicopatia, etc.–, o la pràctica absència d'aquesta. Paral·lelament, ens podem fixar en la l'exploració de la personalitat humana que se'n fa a partir de la construcció dels personatges i la seua psicologia. D'aquesta manera podem classificar els textos d'acord amb si el crim ocupa un espai central i definitori de la seua personalitat, o si, per contra, és un aspecte lateral a la personalitat dels protagonistes, un destí fatal i inevitable al qual es veuen abocats per una sèrie

de circumstàncies. Tot seguit, podem analitzar la recepció de l'obra i, a partir de quins elements narratius, el lector és capaç d'empatitzar més o menys amb el personatge assassí, i pot participar dels seus dilemes i turments espirituals i psicològics. Fins i tot, podem apreciar el rerefons de crítica o denúncia social que l'obra cerca de fer a través del personatge occidit. Al capdavant, també ens podem fixar en els aspectes que constitueixen la forma del text com són l'estil, el llenguatge literari, els recursos estilístics, entre d'altres elements que desgranarem a la seqüència que presentem.

La selecció d'un conjunt de fragments s'ha fet amb la finalitat d'estudiar els diferents tractaments que un mateix tema ha tingut a través de diferents estètiques i contextos des del punt de vista de la intertextualitat i la temàtica, conceptes als quals en referirem més endavant. La tria de les obres també s'ha fet d'acord amb els continguts que estableix el currículum de l'assignatura optativa de Literatura Universal, impartida a 1r de Batxillerat. Es tracta, per tant, d'una selecció que forma part de l'anomenat "cànon", que, tal com veurem més endavant, engloba aquelles obres o escriptors considerats modèlics, i que reuneix autors de totes les literatures i de totes les èpoques, perquè presenten uns valors humans atemporals i una forma estètica de gran qualitat i bellesa (Bordons i Díaz-Plaja, 2004).

D'aquesta manera, es poden observar les diferents formes a través de les quals la literatura, com a vehicle d'expressió estètica, ha cercat en el crim "copsar i emparaular"¹ (Chillón, 1999) la complexa personalitat humana i reflectir alguns dels seus vicis més ferotges i universals.

1.2 Disseny i estructura de la proposta

Aquesta proposta sorgeix amb la voluntat de plantejar un enfocament transformador en la didàctica de la literatura basat en la intertextualitat i la temàtica, amb l'objectiu que l'alumnat establis connexions entre produccions literàries, però també entre altres disciplines. El plantejament es fa a partir de l'observació realitzada durant el període de pràcticum a l'IES Betxí, en el qual s'ha pogut observar amb deteniment la didàctica de la llengua i la literatura a l'aula, activitat que més endavant detallarem i contextualitzarem. L'objectiu és enriquir l'aprenentatge de la literatura tot fent-lo una experiència interessant i motivadora per a l'alumnat, encaminada a millorar la comprensió del món cultural i social que l'envolta.

El mètode de treball emprat per a l'elaboració d'aquesta seqüència i tots els materials didàctics que l'acompanyen ha estat la recerca d'informació sobre el tema i la selecció de les obres que integren aquests recursos. La proposta parteix d'un qüestionari de coneixements previs, elaborat amb *Google Forms*, que l'alumnat haurà de respondre abans d'iniciar la seqüència per tal de valorar el seu bagatge, i també el seu grau de motivació i interès per l'assignatura de Literatura Universal.

Es considera que el fenomen criminal pot resultar interessant i engrescador per l'alumnat, ja que és un tema gairebé omnipresent i amb diversos enfocaments i reescriptures al llarg de la història literària i artística en general. Tal com hem dit anteriorment, l'assassinat és a més un pretext per aprofundir en la psicologia humana. Per aquest motiu, a l'hora de fer la selecció dels textos es

¹ Conceptes emprats en la definició de literatura encunyada per l'escriptor, assagista i professor de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Albert Chillón, al llarg de la seua obra.

van buscar obres en les quals el crim tingués el paper de reflectir algun aspecte de la condició humana. Per fer-ho, en primer lloc, es va fer una documentació sobre cadascuna de les obres seleccionades a través de diferents recursos bibliogràfics (llibres, articles de revistes, pàgines web, etc.) per triar aquell fragment o fragments que resultaren més significatius per a la selecció. Tot seguit es va elaborar una anàlisi de les característiques dels textos per tal de justificar-ne la selecció.

En segon lloc, a partir dels fragments seleccionats i de la documentació realitzada sobre cadascuna de les obres, s'ha elaborat una seqüència d'activitats sobre els textos literaris amb el tema del crim com a fil conductor. La proposta s'inicia amb un bloc d'activitats de motivació i activació de coneixements, seguit d'un d'introducció d'elements generals dels textos. De mica en mica s'aprofundeix des del tema cap a una varietat d'elements que configuren els escrits com són els personatges, els narradors, l'estil i el llenguatge, entre d'altres. La finalitat és comparar textos entre si, per tal d'establir possibles paral·lelismes i divergències que ajuden a comprendre l'evolució, les transformacions i els diversos enfocaments d'un mateix tema. Es dedica un bloc destacat d'activitats a observar les transposicions d'algunes de les obres analitzades a altres produccions artístiques com serien la pintura, la música i el cinema. La tasca final ofereix la possibilitat de triar entre dos tipus d'activitats per tal de plasmar els coneixements adquirits, una de caire més expositiu, i l'altra de caire més creatiu, amb la redacció d'un text literari.

Finalment, s'inclou una proposta d'avaluació basada en els principis de l'avaluació formativa i formadora, per mitjà de l'ús de rúbriques. Tots els recursos proposats i elaborats per a la seqüència (activitats, materials, rúbriques d'avaluació, etc.) es poden trobar als annexos d'aquest treball. En acabar la seqüència didàctica es demanarà als alumnes que en realitzen un qüestionari d'avaluació per valorar la satisfacció amb els continguts, la metodologia i la dinàmica docent.

2. Marc teòric

La proposta que es planteja s'enquadra en un marc teòric amb els següents focus d'anàlisi: el constructivisme, el concepte de seqüència didàctica, l'enfocament inductiu i comunicatiu, l'aprenentatge cooperatiu, la noció de cànon literari i la didàctica de la literatura. D'aquesta última es parlarà sobre dos conceptes imprescindibles al voltant dels quals gira la tasca didàctica proposada: la intertextualitat i la tematologia.

2.1 El constructivisme

La seqüència didàctica que es presenta en aquest treball té en compte els models epistemològics i pedagògics constructivistes que resulten idonis per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu. La teoria constructivista destaca el paper protagonista que té l'alumnat en el seu estudi i desenvolupament, en el qual no només reproduceix les informacions o continguts que rep, sinó que els construeix activament relacionant noves informacions amb coneixements previs que tenia a la seua memòria.

La idea subjacent del constructivisme és que “els alumnes aprenen quan comprenen” (Martín i Navarro, 2011, p.125). L'aprenentatge es construeix en el moment en què la ment humana

elabora nous coneixements a partir de la base d'ensenyaments anteriors (Hernández, 2008). L'ensenyament, per tant, ha de ser actiu i fomentar la participació dels estudiants, enlloc de romandre passius davant explicacions del docent, per tal d'afavorir la construcció del seu aprenentatge.

Alguns autors com Vygotsky (1978, citat per Hernández, 2008) s'han centrat en la base social del constructivisme, en què les interaccions entre els aprenents són el fonament de la creació del coneixement: el context social permet els estudiants desenvolupar destreses més complexes que si les portaren a terme de manera individual. L'alumne reconstrueix un coneixement preexistent a la societat, però l'aconsegueix crear també a la seua esfera personal des del moment en què s'apropa de manera gradual i assimilativa a allò que representen els continguts com a "sabers culturals" (Díaz i Hernández, 1999, p. 16).

Pel que fa al paper del docent, aquest actua com a nexa d'unió entre els processos d'aprenentatge dels alumnes i el saber organitzat, per aquest motiu no només ha de crear un clima propici a l'aprenentatge constructiu de l'alumne, sinó que, a més, ha de guiar els educands oferint estratègies que els permeten descobrir el coneixement per si mateixos i respondre a preguntes d'acord amb la seua capacitat per a reinventar i reflexionar (Díaz i Hernández, 1999).

El constructivisme constitueix un dels pilars fonamentals de la metodologia d'aquesta proposta didàctica, en la qual en tot moment és fonamental el treball a partir de continguts ja existents i la participació activa de l'alumnat en la creació del seu aprenentatge per mitjà de les activitats proposades. La metodologia constructivista resulta essencial per interpretar les lectures al llarg de les sessions, atès que estableix connexions entre elles i també amb altres conceptes culturals vinculats a la societat, la personalitat humana, etc., que poden atreure la curiositat de l'alumnat. En la línia del constructivisme les sessions de la seqüència es basen en la creació d'un ambient de treball obert i participatiu, en el qual es convida l'estudiantat a interactuar amb els companys i amb el docent a través de la formulació i resposta a preguntes, l'argumentació o el treball en equip. Per tant, el paper del professorat no es redueix a la classe magistral ni a la simple exposició teòrica, sinó que ha de propiciar un ambient de treball idoni per tal que l'alumnat pugui construir el seu coneixement de manera activa a partir dels continguts i dels materials lliurats. Aquest mètode, tal com apunta Bernheim (2011), pot contribuir a la millora de les condicions motivacionals dels estudiants, ja que l'intercanvi d'informació amb el professorat es produeix entre iguals. A la tasca final, tal com veurem més endavant, els alumnes, seguint les aportacions del constructivisme, han de crear un text, expositiu-argumentatiu o literari, en el qual recopilen i/o apliquen els coneixements i competències adquirits al llarg de les sessions. Així doncs, l'aprenent ha de seleccionar, organitzar, mobilitzar i relacionar els seus coneixements previs per construir-ne de nous.

A la seqüència els alumnes també poden ampliar la seua experiència emprant noves tecnologies, per tal de desenvolupar activitats més innovadores i creatives que els permeten construir i relacionar el seu aprenentatge amb altres aportacions culturals. Serà el que veurem a una de les activitats, destinada a crear un pòster digital. Cal afegir que en el model constructivista s'ha destacat el paper avantatjat de les TIC per afavorir la creativitat i oferir els estudiants accés a

una quantitat d'informació il·limitada que pot ser necessària per tal d'investigar i construir els seus coneixements (Becker, 1998).

Per concloure, es pot afirmar que la seqüència està desenvolupada d'acord amb la teoria del constructivisme, per mitjà de la qual en aprendre un contingut es construeixen nous significats, fet que implica canvis en els esquemes de coneixement previs, i està directament relacionat amb l'aprenentatge significatiu.

2.1.1 Socioconstructivisme i interaccionisme: la seqüència didàctica

Seguint amb el constructivisme, veiem com l'ensenyament de la llengua i la literatura requereix de constants innovacions per adaptar-se a les noves necessitats educatives que sorgeixen en les cada cop més complexes i canviants societats. Aquest context reclama noves estratègies i propostes didàctiques amb el fi de tractar de manera integrada tots els elements que intervenen en l'educació: ensenyant, alumnat i continguts (Dolz, 1994).

En aquesta línia, la seqüència didàctica és una de les tècniques que millor permet concretar els objectius de l'ensenyament en recursos que el docent haurà de transformar i adaptar a les seues circumstàncies determinades (Dolz, 1994). Es tracta d'un model organitzatiu dels continguts que implica la realització d'una sèrie d'activitats ordenades, coordinades i dirigides a una producció final, de manera que estructura els diferents passos dels processos de comprensió i producció. Les seqüències han de dissenyar-se de manera que abasten graus de complexitat diferents i progressius, i permeten l'estudiantat tindre apropaments inicials als continguts i avançar paulatinament a majors graus de comprensió i generalització.

D'acord amb les teories del constructivisme social, la seqüència didàctica s'allunya de la visió individual i aïllada de l'aprenentatge per atorgar una major importància al context educatiu i la interacció entre els aprenents com a base de la construcció del coneixement (Dolz, 1994).

En aquest treball s'ha dissenyat una proposta de seqüència didàctica amb una sèrie d'activitats encaminades a l'elaboració d'una tasca final, per tal d'arribar als objectius culturals, lingüístics i literaris proposats. La reflexió, el diàleg i l'avaluació formen part activa del desenvolupament del cicle d'ensenyament, buscant en tot moment fer partícip i motivar l'estudiant, com a protagonista del procés d'aprenentatge. A través dels continguts es pretén contribuir a l'educació literària de l'alumnat, amb el repte de formar lectors crítics i motivats. L'estudi de la literatura s'ha organitzat a través d'un tema concret, fent èmfasi en els diferents elements que el constitueixen (personatges, arguments, punts de vista, llenguatge i estil, entre d'altres), i tot evitant reduir-lo al tradicional recorregut cronològic que sovint acumula dates, noms i títols.

2.1.2 Enfocament inductiu

Dins dels models constructivistes, aquesta seqüència didàctica es basa en el procediment inductiu per a l'ensenyament de la literatura. L'aprenentatge inductiu es presenta com una alternativa a l'educació deductiva tradicional, en què les lliçons se solen basar en la transmissió de respostes als alumnes, a través de classes magistrals, en les quals és el docent qui selecciona i explica allò que s'ha d'aprendre. Tanmateix, el mètode inductiu sosté que el procés

d'aprenentatge ha de produir-se a través del “descobriment guiat” (Bruner, 2008, citat per Martín i Navarro, 2011). Induir l'aprenentatge de l'alumnat implica demanar-li que supere reptes o responga a qüestions escollides pel professor, per crear-li la necessitat d'informació i aprenentatge a través de diverses experiències (Prieto, Díaz i Santiago, 2014). Es tracta, per tant, d'un model d'ensenyament actiu en el qual l'alumnat aprèn en el context de situacions concretes, i d'aquests coneixements específics induïx els principis i teories generals que ha d'aprendre a transferir i a aplicar. Aquesta metodologia requereix que l'estudiantat porte a terme un raonament crític: ha de formular preguntes, proposar hipòtesis, recopilar i analitzar evidències i argumentar amb lògica (Prieto et al., 2014).

Al llarg de les sessions de la seqüència didàctica, els textos literaris treballats són el centre de l'aprenentatge. La tasca del docent és en tot moment la d'orientar i dirigir el diàleg que s'estableix a l'aula al voltant de les diferents activitats sobre els textos literaris. L'alumnat assumeix un paper actiu i participatiu amb l'objectiu de respondre a les preguntes i interpretar els fragments per tal de construir el seu aprenentatge. Això fa que tot plegat resulte molt més motivador, ja que l'aprenent s'implica i pot mostrar un major interès en les tasques proposades. En tot moment els estudiants són convidats a participar (dialogar, reflexionar, proposar, cercar, identificar, comentar, crear, etc.) a través d'activitats i preguntes concretes que generen un espai d'aprenentatge en el qual són ells mateixos els que han de cercar les respostes, operació que gradua significativament els aprenentatges, vist que són conseqüència de les necessitats dels continguts plantejats (Prieto et al., 2014).

A més a més, amb l'ús de l'enfocament inductiu es pretén també incidir en la responsabilitat i l'autonomia de l'estudiantat, convidant-lo a participar i proposar textos per a incloure en el corpus de la seqüència i completar-la, així, amb la presència d'altres autors o gèneres literaris. També es proporciona llibertat per triar entre les dues opcions de tasca final proposades, que serien la redacció d'un text expositiu-argumentatiu o d'un relat literari breu basat en fets reals o de ficció. D'aquesta manera, tant l'alumnat més analític o conceptual com el més procedimental i creatiu té possibilitats de plasmar l'aprenentatge de la manera que li resulte més atractiva.

En resum, la seqüència didàctica està plantejada amb l'objectiu de convertir l'alumne en el protagonista del seu procés d'aprenentatge per mitjà del descobriment, per anar des de les qüestions més particulars als trets més generals, amb la qual cosa es busca una major motivació, participació i implicació dels estudiants. No obstant això, l'enfocament inductiu té alguns inconvenients, com ara que es requereix un temps superior per guiar l'aprenentatge des d'allò concret a allò més general i també pel fet que requereix unes ràtios d'alumnes per professor inferiors que per a les metodologies deductives, basades en l'aprenentatge per recepció (Prieto et al., 2014). Un altre desavantatge d'oferir una major autonomia i protagonisme a l'alumnat sobre el seu aprenentatge podria ser que se sentira aclaparat si l'activitat li resulta massa exigent. Per tal d'evitar això, la seqüència didàctica fomenta el treball en grup i la posada en comú contínua, per tal de sumar esforços i equilibrar la feina per arribar a objectius compartits. El docent, per la seua banda, ha d'estar atent per oferir ajuda i suport a aquells alumnes que presenten majors dificultats, especialment en les tasques d'escriptura autònoma.

Per concloure, la seqüència didàctica que es planteja pretén que l'ensenyament de la literatura no es base únicament en classes magistrals ni en metodologies deductives, sinó que persegueix que l'alumnat assoleix protagonisme a classe per mitjà de la participació i el diàleg que el condueixen des de les qüestions més particulars a la consecució d'objectius d'aprenentatge més generals.

2.2 Aprenentatge cooperatiu

Els processos d'aprenentatge han estat tradicionalment dominats per l'individualisme, l'homogeneïtat i la passivitat (Tamargo i Rodríguez, 2015). No obstant això, a dia d'avui, l'ensenyament ha evolucionat i incorporat noves metodologies per adaptar-se a les actuals necessitats de l'alumnat i permetre aprendre a través de l'assoliment de competències, més enllà dels continguts estrictes d'una assignatura o currículum escolar. D'aquesta manera, sorgeixen noves propostes didàctiques que incideixen en valors com el treball en equip, la solidaritat, la col·laboració, el respecte i l'aprofitament de la diversitat (Tamargo i Rodríguez, 2015). Moltes d'aquestes propostes es basen en la metodologia de l'aprenentatge cooperatiu, que persegueix que els estudiants assoleixen els seus objectius només si la resta dels seus companys aconseguixen també els seus. Cada membre del grup treballa per arribar a fins comuns i aconseguir resultats que siguin beneficiosos tant per a ells mateixos com per a la resta d'integrants, maximitzant així, tant el seu aprenentatge com el dels altres (Odet, Sanchiz i Sales, 2010). Per aquest motiu, les estratègies de cooperació han demostrat ser eficaces tant per millorar el rendiment acadèmic i desenvolupar actituds positives envers els centres educatius, com per afavorir la integració social dels alumnes (Odet et al., 2010).

La metodologia de l'aprenentatge cooperatiu constitueix la base dels exercicis en grup dissenyats en aquesta proposta, ja que considerem que aquest mètode pot influir positivament en el clima a l'aula, la motivació i en el rendiment acadèmic dels estudiants (Tamargo i Rodríguez, 2015). Malgrat que aquesta seqüència no pretén implementar aquesta aproximació didàctica en un sentit estricte, sí que vol convidar l'alumnat a treballar en grups de tres (o més membres en funció de la quantitat d'estudiants a cada classe) en totes les activitats no individuals. A través de les tasques en equip, els alumnes poden participar en debats, fer exposicions orals i crear pòsters amb eines digitals. A més, un dels requisits fonamentals en l'aplicació de l'aprenentatge cooperatiu és la formació de grups heterogenis, que han de ser equilibrats, de manera que a tots els grups hi haja alumnes amb diferents nivells acadèmics. Aquesta pot ser una manera de motivar els alumnes amb més dificultats o menys implicats, tenint en compte els principis del Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA).

Les quatre primeres activitats de la proposta didàctica que presentem es realitzen en grups cooperatius en els quals els estudiants treballem junts per arribar a objectius comuns. En general, es demana que els alumnes comenten les preguntes de les activitats primer en grup i després les posen en comú amb la resta de la classe, per mitjà de l'exposició oral i el debat. A l'activitat 2, a més, veiem com es fa servir una tècnica de l'aprenentatge cooperatiu, el puzzle d'Aronson, per mitjà de la qual els alumnes, en equip, escullen un fragment cadascun i han de respondre a un sèrie de qüestions, que després hauran d'exposar oralment amb la resta de classe, per tal que tothom tinga la mateixa informació sobre tots els textos. D'altra banda, a l'activitat

4, els alumnes han d'elaborar un pòster digital on exposen les representacions de les obres de la seqüència en altres manifestacions culturals. En aquesta tasca, a més, s'observa i valora no només el resultat final, sinó tot el procés de treball en un projecte cooperatiu. Val a dir que a totes les tasques en equip, la nota final és la mitjana de totes les notes individuals de cadascun dels membres del grup, per tal d'assegurar que tots i cadascun dels integrants s'impliquen i participen per arribar a objectius comuns.

En conclusió, i prenent com a referència la definició d'Odet et al. (2010), considerem que l'aprenentatge cooperatiu pot aportar molts avantatges pel que fa a millorar l'adquisició d'actituds, valors, habilitats i conductes socials. A més, ajuda els alumnes a enfocar els problemes des de diferents perspectives i a desenvolupar una major autonomia i capacitat d'enfrontar-se a les pressions del grup. Desenvolupar una millor relació i comunicació amb els companys, així com una descentralització de la informació, que ja no només recau en el professor (que haurà de guiar i motivar els alumnes en el seu procés), són altres de les virtuts d'aquesta metodologia que proposem d'aplicar en algunes activitats de la seqüència.

2.3 Enfocament comunicatiu

En aquesta seqüència didàctica no podíem deixar de banda els ensenyaments de l'enfocament comunicatiu, que fa referència a una congregació de propostes didàctiques que persegueixen l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a través d'exercicis pràctics per mitjà dels quals els alumnes poden activar la comunicació a l'aula (Cassany, 1999). Les activitats d'aquest treball tenen un enfocament comunicatiu i estan dissenyades per tal que els aprenents exerciten les quatre destreses lingüístiques bàsiques (escoltar, parlar, llegir i escriure), a partir del treball amb textos.

L'alumnat podrà desenvolupar aquestes quatre capacitats a través d'activitats diverses, que van des d'aquelles més analítiques, basades en el diàleg i la contrastació entre textos, fins a les més productives, manipulatives i creatives, que se centren en la construcció de discursos a partir dels textos de la seqüència. D'aquesta manera, al mateix temps que es fa servir la llengua, s'aprén literatura i es desenvolupen activitats creatives a partir d'aquests elements. Els alumnes hauran d'elaborar textos escrits de diferents catalogacions (expositius, argumentatius i literaris), en els quals hauran de plasmar els elements estudiats sobre el corpus de la seqüència. La producció textual, per tant, és una pedra angular de l'enfocament comunicatiu. Al mateix temps, es proposen activitats per treballar el llenguatge oral com ara la pluja d'idees, les preguntes de reflexió al voltant dels textos, els debats i les exposicions orals.

D'acord amb aquest enfocament la unitat principal d'ús verbal és el text o discurs complet, i no l'oració, el sintagma o altres categories gramaticals, que són unitats inferiors al text i han d'estudiar-se de manera accessòria (Cassany, 1999). Per aquest motiu, els recursos didàctics emprats en aquesta seqüència són textos complets i contextualitzats, escrits gairebé en la seua totalitat, i que inclouen formes dialogades o monologades, que l'alumnat ha de comprendre i produir. A més, l'estudi i creació de diferents tipus de textos i gèneres amb els quals s'utilitza la llengua permet desenvolupar propostes didàctiques que giren al voltant dels discursos, tal com fem en aquest treball.

2.4 La didàctica de la literatura: la tematologia i la intertextualitat

L'ensenyament de la literatura ha diversificat els seus enfocaments i metodologies durant els darrers anys. Les orientacions purament historicistes o cronològiques, basades en l'estudi acumulatiu d'autors, obres i estils, s'han hagut d'abandonar per obrir pas a un tractament més discursiu, amb l'objectiu de formar lectors crítics, cultes i motivats. La recent innovació recollida als currículums acadèmics fa referència al concepte d'educació literària per referir-se a una nova concepció de l'ensenyament, en el qual la literatura s'integra en la construcció cultural i social dels individus. Aquesta educació està fonamentada per una "reformulació del paper de la literatura en la formació dels ciutadans com a forma de construcció cultural" (Colomer, 1996, p. 16). Per aquest motiu, el paper del docent no pot ser el d'un simple difusor de coneixements, sinó que ha d'esdevenir també un "transmissor de factores culturales, presentados y justificados de manera interdisciplinar y socializadora" (Mendoza, 1998, p. 239).

Per fer front a aquestes noves necessitats, la didàctica de la literatura ha incorporat, entre d'altres, els conceptes de tematologia i intertextualitat que tenen una gran utilitat per a l'educació literària. De fet, el criteri temàtic ha protagonitzat bona part de la reorganització dels continguts literaris. L'articulació dels continguts a partir d'un eix comú resulta motivadora per a l'estudiant, alhora que permet transitar per obres, èpoques i autors diversos de la cultura occidental, tal com explicarem més endavant. A més, gràcies a la diversitat temàtica de la literatura es poden seleccionar aquells motius, tòpics o arquetips que més s'apropen als interessos de cada grup d'aprenents.

El tema és l'element que estructura l'obra, el que congrega i ordena les seues parts mitjançant la seua vinculació amb la vida (Schmelling, 1984). Els temes han previscut sempre a la literatura, bé siga a través de personatges, idees o sentiments i, per aquest motiu, permeten que l'alumnat relacione etapes i moviments literaris de diversos orígens, nivells i autors. Observar com un tema evoluciona al llarg del temps pot ajudar a entendre el perquè d'aquesta transformació, a més de veure-hi reflectits trets tant de l'experiència col·lectiva com de la individual.

La temàtica és un concepte obert que universalitza el relat, evoca grans qüestionaments i els relaciona amb vivències humanes reals o imaginàries, però sense necessitat d'arribar a cap conclusió o resposta (Chatman, 1983). Per tant, l'enfocament tematològic a l'educació literària permet no només relacionar textos que tracten sobre el mateix aspecte, sinó també vincular el procés amb els coneixements de l'alumnat, que pot connectar idees, sentiments o experiències del text literari amb les pròpies, la qual cosa afegeix interès, motivació i apropament a la matèria. Si ens fixem en el receptor, el tema estimula la interacció del lector amb el text, la seua intuïció, les seues especulacions i comparacions personals, la qual cosa genera una resposta psicològica que podríem definir com a "ressonància" (Chatman, 1983).

D'altra banda, centrant-nos en l'anàlisi de Bordons i Díaz-Plaja (2004), la tematologia contribueix a la formació cognitiva en el marc de l'educació literària i ens apropa a aspectes de comparació com són el gènere, la forma i la història de tota obra literària. En primer lloc, podem observar la vinculació entre temes i gèneres d'una època concreta. Per exemple, és impossible dissociar la mitologia com a motiu central de la tragèdia grega, a partir del qual es tracta de reflexionar sobre els problemes humans i la seua relació amb els déus. En segon lloc, el tema

permet copsar les formes més recurrents per al seu tractament, així com les més creatives o innovadores. A partir de textos d'èpoques dispars, també es pot contrastar la permanència o temporalitat de certes matèries al llarg de la història, la visió del món que vehiculen o la seua evolució en diferents èpoques i cultures.

Un altre punt important és que el tema pot ser el nexa d'unió entre diferents produccions artístiques, oportunitat que contribueix a traslladar sabers des de la literatura a altres expressions com ara la pintura, el cinema o la música, la qual cosa permet universalitzar la cultura i que els aprenents l'assimilen de manera més global.

Hem vist la temàtica com l'estudi general dels temes, però, alhora, podem trobar aspectes temàtics –motius, figures, arguments, etc.– que funcionen com a citacions d'un text en un altre: és la intertextualitat (Mendoza, Colomer i Camps, 1998).

La perspectiva intertextual adoptada en les propostes educatives contribueix a interrelacionar sabers i a construir una percepció integrada de la realitat cultural. Partint d'un currículum acadèmic centrat en la importància de l'aprenentatge significatiu, la intertextualitat afavoreix l'atenció a l'activitat receptora del lector, estableix connexions entre els continguts dels aprenentatges humanístics i estimula la relació entre la literatura i altres arts: “es parla, doncs, d'intertextualitat quan en un text (discurs) es fusionen referències corresponents a d'altres produccions i s'enllaça amb sabers que el lector/receptor pot connectar amb els seus sabers i experiències culturals prèvies” (Mendoza et al., 1998, p. 7). La interpretació d'un text sorgeix de les connexions de conceptes durant la recepció, per aquest motiu els recursos i les fórmules intertextuals estan presents a tot acte de comunicació i expressió cultural. La intertextualitat fa referència al diàleg constant entre els “enunciats humans” que conformen una cultura (Mendoza et al., 1998).

Seguint amb Mendoza (1998), la intertextualitat està relacionada amb el concepte d'intertext del lector i amb la formació de la competència literària, ja que permet establir connexions entre la recepció i la comprensió del lector. L'intertext fa referència a l'espai que hi ha entre les competències literàries i les estratègies de lectura. Es tracta d'un concepte que engloba el conjunt de sabers, estratègies i recursos lingüísticoculturals que el receptor mobilitza per tal d'establir les associacions, referències, sensacions i evocacions que un text concret li suscita. Certament, aquest ha esdevingut un argument cabdal per a l'articulació d'aquest treball, ja que considerem indispensable orientar l'alumnat a fi que active aquesta mena d'associacions cognitives. Per això, les activitats amb què treballaran els aprenents persegueixen bastir aquests ponts.

El fenomen de la intertextualitat connecta textos i significats, i és extensible a produccions artístiques diverses, la qual cosa permet fer una anàlisi de totes les manifestacions d'un tema per mitjà de la comparativa amb altres peces literàries i d'altres arts, encabint, per tant, un ensenyament cultural que ajuda a l'aprenentatge autònom i reflexiu de l'alumnat. A més, s'aconsegueix que els aprenents adquireixen coneixements més enllà dels literaris en “formular propuestas integradas de saberes, en la línea del constructivismo. Y, por tanto, evitar en lo posible la artificiosa compartimentación y desatención a las conexiones entre materias/contenidos” (Mendoza, 1993, p. 335). Amb aquesta vinculació interdiscursiva

s'aconsegueix, per tant, fer palesa la interconnexió entre diferents matèries i es facilita l'assimilació i transferència de coneixements.

D'acord amb el marc constructivista exposat adés, les relacions intertextuals permeten, a més, experimentar al lector la satisfacció d'interpretar els textos a partir d'una comprensió coherent amb els coneixements previs, al mateix temps que es generen nous referents (inter)textuals i (inter)culturals (Bordons i Díaz-Plaja, 1998).

A més, tal com apunta H. Remak (citada per Mendoza, 1993, p. 335), l'estudi a través de la intertextualitat permet la comparativa entre èpoques literàries, entre arts, però també la contrastació entre diverses expressions de la condició humana que ajuden els estudiants a comprendre en major mesura el món cultural i social que els envolta.

El conjunt d'aquest arguments implica que, a la proposta de seqüència didàctica sobre Literatura Universal per a 1r de Batxillerat, hem decidit treballar al voltant d'un tema -el crim- a través d'una selecció de textos que recorren diferents gèneres i estètiques, que estudiarem des del punt de vista de la temàtica i la intertextualitat. L'objectiu cultural que perseguim seria el coneixement d'un tema transcendent que ha suscitat l'interès i la fascinació d'un bon grapat d'autors canònics. No obstant això, també cercaríem altres fins com ara la comprensió de textos a partir de contrastos i interpretacions, la producció de noves creacions a partir d'ells i el desenvolupament de la pròpia opinió davant d'un tema extret de la literatura. La identificació cultural a través de l'estudi intertextual en altres manifestacions artístiques és també una altra de les fites a assolir. A tot això cal afegir que l'organització dels continguts en una seqüència didàctica facilita el reconeixement i l'establiment d'aquestes connexions culturals (Mendoza, 1993).

En definitiva, l'enfocament exposat és una manera de fer madurar els educands perquè tinguin autonomia i sàpient establir relacions entre sabers diversos, atés que amb les activitats proposades es pretén fer-los descobridors de les relacions existents entre textos de procedències heterogènies així com entre disciplines artístiques diverses. Tot plegat persegueix expandir i enriquir els seus coneixements culturals i les seues destreses cognitives.

2.5 La literatura universal: el cànion

Per acabar el marc teòric d'aquest treball, voldríem fer menció a la relació de la literatura universal amb el que es coneix com a "cànion literari", que fa referència a un llistat, tria o selecció breu però molt selecte de tot allò que s'anomenen les obres clàssiques, aquelles que es llegeixen amb interès des de fa segles i que tenen un valor i una qualitat contrastades.

El cànion és un concepte tant dinàmic, discutible i inestable com el de literatura. Es podria definir com la suma de totes les produccions literàries que la tradició, o simplement el temps, ha subratllat, ha seleccionat o ha preferit per damunt d'altres produccions al llarg dels segles (Llovet, n.d., citada per Iborra, 2016, p. 10). Com dèiem suara, són obres i autors de totes les literatures, èpoques i estils, que parlen a totes les generacions, a través de conceptes universals, expressats amb un valor estètic notable.

Els textos de l'antiguitat clàssica -grega i romana- van establir els primers estàndards per a considerar si una obra podia ser inclosa o no dins d'aquest patrimoni literari. En èpoques posteriors, el criteri per determinar quines obres formarien part del cànon es va basar en un assentiment comú entre els lectors d'acord amb l'impacte que certes obres havien produït en la seua recepció. En altres casos, el que ha justificat la incorporació d'un text al corpus de la literatura universal ha estat la seua capacitat per produir interpretacions en contextos socials, culturals i polítics heterogenis. En aquestes obres d'excel·lència canònica:

(...) las llamas de la invención arrasan todo contexto y nos ofrecen la posibilidad de lo que podríamos denominar un valor estético primigenio, libre de la historia y la ideología y al acceso de cualquiera que posea la suficiente cultura para leerlo y comprenderlo (Bloom, trad. en 2001, p. 75).

El cànon es fonamenta en el patrimoni més antic i més gran de la tradició literària d'Occident, integrat per la literatura judeocristiana i la literatura grecollatina. A partir de la *Bíblia* i de les literatures grega i llatina es desenvolupen les bases temàtiques i formals de quasi tota la producció narrativa, poètica i dramàtica posterior (Iborra, 2016).

Algunes de les principals funcions atribuïdes al cànon literari han estat desglossades per autors com Harris (1991), que parla de: la necessitat de proveir models, idees i inspiració; transmetre una herència intel·lectual; crear marcs de referència comuns; legitimar la teoria; oferir una perspectiva històrica, i pluralitzar la tradició literària, entre d'altres.

Per concloure, a l'hora d'ensenyar literatura es fa inevitable establir un cànon, un repertori d'obres i autors que podem seleccionar atenent a dos factors: el gust estètic i la necessitat pedagògica. En el primer cas, caldrà seleccionar quines són les obres més adients per la seua qualitat artística; en el segon, ens podem demanar quina d'aquestes obres mereix, a més, estudiar-se a l'aula com a referent ineludible de la cultura pròpia i universal, i per tal de despertar en els aprenents l'interés i la motivació per la literatura. Aquesta idea la desenvoluparem a l'apartat 4.1, en el qual s'explica i justifica la selecció literària de la proposta.

3. Contextualització de la seqüència didàctica

Tal com hem dit anteriorment, la proposta de seqüència didàctica en la qual es basa el present treball parteix del període d'observació realitzat durant les pràctiques universitàries al centre educatiu IES Betxí. Val a dir que la proposta no es va poder implementar al pràcticum del màster des d'un inici, en no tenir assignat com a tutor el responsable de l'assignatura de Literatura Universal al centre de destí, circumstància a la qual, més endavant, es va afegir la interrupció del pràcticum presencial a causa del decret d'estat d'alarma. Per aquest motiu no es registren resultats de la implementació de la seqüència didàctica però sí un apartat de conclusions a mode de reflexió al voltant de la proposta, els objectius i les metodologies escollides.

Des de l'inici de l'estada a l'institut es va assistir presencialment a totes les classes de l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura als cursos de 1r i 2n de l'ESO, impartides pel tutor adjudicat al centre. A més, com que el treball de final de màster versava sobre la didàctica de la Literatura Universal, es van realitzar les gestions oportunes per tal de poder assistir també

com a observadora a classes d'aquesta matèria, que al centre de pràctiques impartia el departament de castellà. No obstant això, en funció del curs i la disponibilitat, és una assignatura que se sol alternar la docència amb el professorat de Valencià.

A l'assignatura de Valencià es va poder estudiar el tractament dels continguts literaris a classe, basat en manuals didàctics, en els quals les obres i les lectures es llegeixen de manera aïllada dins d'un gènere (narrativa, poesia, teatre i assaig) o subgènere puntual (per exemple les novel·les d'amor o d'aventures), i tracten àmbits temàtics dispars i amb poca relació entre ells. Als llibres de text de valencià que utilitzen a l'institut de Betxí i d'altres centres², la literatura té assignat un apartat a cada unitat, en el qual se sol fer la lectura del fragment d'algunes obres per treballar la comprensió lectora o bé per introduir les característiques d'algun dels gèneres o subgèneres literaris, tal com s'ha explicat adés. D'altra banda, la lectura d'obres completes de literatura juvenil es fa un cop per trimestre i s'avalua per mitjà d'un examen tipus test i un treball individual consistent en un resum de cada capítol del llibre.

En el cas de Literatura Universal, matèria optativa emmarcada en el Batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials, la metodologia es basava en la lectura i comentari a l'aula de fragments i obres completes d'un corpus de grans produccions clàssiques de la literatura. S'insisteix prou en obres dels grans períodes històrics com ara la literatura hebrea (la *Bíblia*) i grega, amb obres com l'*Odissea* i la *Ilíada* d'Homer. De l'època medieval es fa especial atenció a la *Divina Comèdia* de Dante, i, posteriorment s'aborden Shakespeare i el teatre clàssic anglès, *Werther* de Goethe, fins arribar al segle XX amb *La metamorfosi* de Kafka i una sèrie de contes d'autors diversos. Aquestes lectures comunes s'avaluen per mitjà d'un examen que combina aspectes teòrics i comentaris de text.

Per la seua banda, de manera trimestral, cadascun dels alumnes escull d'acord amb les seues inquietuds personals fins a tres obres reconegudes de la literatura universal per llegir a casa, com ara: *Cien años de soledad*, *El vigilante en el camp de sègol*, *El príncep i el captiu*, *Orgull i prejudici*, etc. Aquestes lectures opcionals tenen un examen que versa sobre temes generals tractats a cada novel·la, sense preguntes concretes sobre l'argument.

Pel que fa als materials didàctics emprats, si bé a l'assignatura de Valencià se seguia tant la teoria com les activitats que marcava el llibre de text, en el cas de Literatura Universal es prescindia dels manuals tradicionals i es feien servir altres recursos com ara dossiers amb textos extrets de les obres clàssiques per treballar a classe. També incloïen alguns apartats de teoria sobre els trets principals de cadascuna de les peces literàries esmentades. Les lectures es complementaven amb les explicacions dels professor i amb diapositives que es projectaven a l'aula.

A pesar de no fer-se servir a les classes observades, per tal de comparar i contrastar diferents enfocaments didàctics i tractament dels continguts de llengua i literatura, a banda dels manuals de valencià també es van examinar llibres de text de Literatura Universal, com ara el de l'editorial Bromera d'Enric Iborra (2016). En el cas de valencià, com hem dit abans, la literatura s'estudia de manera compartimentada, amb xicotetes pinzellades dins de cada tema, que atenen

² Xarxa. Valencià. *Llengua i Literatura 1r ESO*, Bromera, 3a ed. 2017 i *Nou Veles. Valencià: Llengua i Literatura 1. Batxillerat*, Castellnou, 2a ed. 2012.

a criteris genèrics fonamentalment. Si ens fixem en el llibre de Literatura Universal podem observar com les obres es llegeixen i analitzen dins d'un moviment o estètica puntual. D'acord amb l'anàlisi d'Escrivà i Ferrer (1994), aquesta és una tendència arrelada en la didàctica de la literatura, que durant anys s'ha centrat en la transmissió unidireccional de dates i dades sobre autors, obres i èpoques literàries, en ocasions acompanyades de la lectura i el comentari de textos. Segons aquests autors, malgrat que el comentari era un intent d'apropar-se al text, sovint es convertia en una aplicació mecànica de coneixements memoritzats prèviament, en què l'objectiu semblava més la identificació de llenguatge retòric i l'estudi del text de manera aïllada.

La revisió de manuals didàctics de l'assignatura, sovint estructurats per gèneres o de manera cronològica, va permetre constatar que els llibres de text no solen apostar per l'establiment de comparacions ni paral·lelismes entre les obres, i que el tractament de la literatura està senzillament atomitzat en el comentari d'obres i fragments de manera isolada i puntual.

Tal com s'ha comentat en apartats anteriors, partint de l'examen dels llibres de text i de l'observació a classe, es decideix fer una proposta innovadora per a la didàctica de la literatura. La iniciativa s'organitza en una seqüència didàctica i es basa en el diàleg entre diferents textos al voltant d'un nexa temàtic comú. A partir d'aquesta comunicació entre textos de diferents autors i estètiques, units per tema i/o motiu, i amb relacions intertextuals entre ells, es pretén suscitar la reflexió i la interlocució amb els alumnes. La intertextualitat i la tematologia són enfocaments que remarquen la interacció i estimulen l'establiment de connexions entre diferents produccions artístiques. La seqüència didàctica que proposem comprendria diferents tipus d'activitats. Aquestes tasques anirien des de la lectura de textos amb atenció, la seua contextualització, l'estudi dels aspectes intertextuals, així com la valoració i l'ampliació d'altres conceptes per mitjà d'exercicis de creació de diverses tipologies textuals. També es pretén que l'estudiantat relacione i compregui la interconnexió entre la literatura i altres arts per mitjà de l'estudi interdisciplinari de les obres que conformen la seqüència.

Segons s'ha esmentat prèviament, la inclusió del concepte d'educació literària als currículums acadèmics suposava capgirar els plantejaments tradicionals de l'ensenyament de la literatura. Segons Limorti (2009), els manuals centrats en criteris historicistes, en els quals s'exposaven petits fragments dels autors i les obres canòniques en un ordre cronològic i amb dades biogràfiques, deixaven pas a nous enfocaments. En aquests nous tractaments, el cànon s'amplia, i el foment de la lectura, l'anàlisi de textos literaris o l'escriptura literària esdevenen el pal de paller del treball a l'aula (Limorti, 2009).

En conclusió, amb l'aplicació d'aquests enfocaments es pretén assajar projectes que integren els diferents continguts (llengua i literatura, reflexió i ús, coneixements històrico-literaris i plaer lector, etc.), que tinguin com a punt de partida els coneixements i interessos de l'alumnat, i que afavoresquen el fet que l'alumne esdevinga subjecte actiu del seu aprenentatge (Escrivà i Ferrer, 1994). En la línia dels nous tractaments analitzada per Limorti i defensada per Escrivà i Ferrer, es vol ubicar la seqüència didàctica que aquest treball desplega en els apartats següents.

4. Programació de la seqüència didàctica

4.1 Proposta i justificació

La proposta presentada es basa en la literatura comparada, ja que se centra en el contrast entre textos des de perspectives diverses, i treballa en tres camps alhora: el genèric (incorpora dos gèneres literaris: narrativa i teatre), el temàtic (el crim és l'eix de què es parteix) i el cronològic. Aquest darrer aspecte té en compte textos d'èpoques allunyades, des de l'antiguitat hebrea i grega, el teatre clàssic anglès del segle XVII, el romanticisme obscur i el realisme literari del segle XIX, fins a l'existencialisme i el corrent del nou periodisme del segle XX. No obstant això, és el camp temàtic el que ha articulat la proposta, a través de la seua subdivisió en diferents elements com l'argument, els personatges -la seua justificació i psicologia-, el narrador, entre d'altres. D'altra banda, és una proposta interdisciplinària, perquè convida a la comparació amb altres manifestacions culturals (pintura, música i cinema) per tal d'incitar a la reflexió sobre un tema universal. Finalment, s'ha intentat partir del saber de l'alumnat, basant-se en els coneixements previs que ja tenia i intentant vincular el tema amb referents culturals propers.

L'objectiu és abordar i reflexionar sobre la centralitat del crim i els criminals a la literatura, i veure diferents relats que s'han construït al voltant d'aquesta temàtica, tot tractant d'analitzar-los i observar possibles punts en comú i divergències. Per aconseguir-ho, s'ha fet una selecció de textos extensa, que, tal com s'ha comentat, va des de l'antiguitat fins al segle XX, amb obres reconegudes de la literatura universal i que abasten gèneres literaris diversos.

A partir del fil conductor esmentat i dels textos seleccionats per a la lectura, es proposaran activitats didàctiques variades per analitzar els escrits des del punt de vista literari.

Las obres canòniques de les quals s'ha fet la selecció dels fragments són les següents:

- La *Bíblia*, l'Antic Testament (Gèn. 4,1-16): Caín i Abel
- Eurípides (431 a.C.): *Medea*
- William Shakespeare (1603): *Otel·lo*
- Edgar Allan Poe (1843): *El gat negre*
- Fiódor Dostoievski (1866): *Crim i càstig*
- Albert Camus (1942): *L'estrany*
- Truman Capote (1966): *A sang freda*

Aquesta selecció abasta un ampli període de la història de la literatura universal, a fi de fer palesa l'omnipresència del tema del crim a diferents èpoques i estils. Trobar relats sobre assassinats de diferents estètiques permet estudiar amb una perspectiva literària àmplia els diferents enfocaments que ha tingut aquest motiu, identificar les característiques que comparteixen o en les quals poden diferir, així com veure els trets distintius de cada text. D'altra banda, ens permet copsar com, a partir de la perversió criminal, s'han construït relats que tracten i exploren la personalitat humana. Així ho reflecteix aquesta citació:

(...) es imposible explicar al ser humano en toda su dimensión y grandeza sin reparar e incluir al crimen. El que ignora la existencia del bien y del mal puede que sea "feliz", pero no participa plenamente de la humanidad. El hombre puede ser "santo" por que también puede ser criminal (Quintero, n.d., p. 15).

Al llarg de la seqüència trobarem textos que enfoquen l'assassinat des de diferents perspectives i contextos. Així doncs, observarem un dels primers crims comesos a la història literària a través de la llegenda de Caín i Abel; el crim a la tragèdia grega a través d'una heroïna mítica amb una dimensió humana inusualment realista per al seu temps, *Medea*; o l'arquetip de la maldat total, amb escassa justificació dramàtica, encarnada pel personatge de Iago a la tragèdia *Otel·lo*, del teatre clàssic anglès (o isabelí) dels finals del segle XVI i principis del XVII. Entrarem de ple al segle XIX i al romanticisme obscur a través d'un dels contes d'horror d'Edgar Allan Poe, *El gat negre*, inquietant retrat de la psicologia humana i la lluita ambivalent entre la bondat i la perversitat. Al segle XIX, ens volem aturar a una de les obres cabdals de la literatura russa, *Crim i càstig*, amb el magistral relat de l'origen i les conseqüències d'un crim a través de la degradació moral i els punyents monòlegs interiors del seu protagonista. Al segle XX, la novel·la *L'estrany* portarà a l'extrem aquesta deriva existencialista iniciada ja en els narradors de Poe i desenvolupada per *Crim i càstig*. La història d'un criminal, per sobre de tota moral, totalment indiferent davant la pròpia existència i en la qual l'assassinat o la pròpia condemna a mort poden arribar a esdevenir mecanismes d'autoconeixement. Finalment, la seqüència recull unes línies de la novel·la *A sang freda*, basada en la notícia real d'un assassinat múltiple que als anys seixanta va commocionar la societat nord-americana, i que el periodista i escriptor Truman Capote va voler reconstruir amb estil literari, inferint-li a la història un impacte i transcendència incommensurables.

A través de les activitats hom pot especular i reflexionar sobre el concepte de crim i la fascinació que el tema ha despertat al llarg de la història de la literatura i altres expressions artístiques, tot posant exemples i completant la selecció amb la presència de veus femenines. A banda de contextualitzar els fragments en el seu gènere, autor i època, identificar els trets principals (veu, narrador, personatges...), podem fer hipòtesis sobre els diferents arguments per tal de situar els joves lectors al text. Tot seguit, si ens centrem en els personatges criminals, podem reflexionar sobre la major o menor justificació literària (narrativa o dramàtica) que tenen, i veure com el tema objecte de la seqüència ha servit sovint com a pretext per analitzar els vicis i defectes humans: l'enveja, la venjança, l'odi, la maldat, etc. També podrem referenciar els motius del crim directament als textos, reflexionar i debatre sobre ells i classificar els personatges en funció de l'espai que el crim ocupa a la seua existència.

Pel que fa als elements particulars d'alguns textos, analitzarem les característiques de l'estil literari de la *Bíblia*, a través del mite de Caín i Abel, en què l'acció (discussions, decisions i actes) predomina sobre la descripció, sense la caracterització física o psicològica dels personatges que sí veurem en altres textos. En la composició del relat bíblic predomina, per tant, el diàleg, que conté la major part dels elements decisius de la història, i que permet esbrinar els sentiments o el caràcter dels personatges, però sense ser mai objecte de descripció. "Per què estàs irritat i no aixeques el cap?" o "Què has fet? La sang del teu germà clama a mi des de la

terra!” (“Bíblia catalana interconfessional”, trad. en 2007), són algunes de les demandes de Déu a Caín, a través de les quals l’acció avança.

Quant a l’estil, a la narració abunden fórmules estereotipades per referir-se a Déu com “el Senyor va acollir” (“Bíblia catalana interconfessional”, trad. en 2007), i amb un llenguatge simple i figurat, adreçat a les classes populars menys instruïdes. Tot seguit, podem interpretar la història de Caín i Abel com la contraposició entre allò natural i allò antinatural, entre el bé i el mal, entre la justícia i la injustícia. Caín, cegat per l’enveja, mata el seu germà Abel, un pastor bondadós, després que Déu rebutjara les ofrenes de la terra que cultivava el primer i acceptara de bon grat les del segon. A conseqüència d’això, Caín fou condemnat a ser perseguit, odiat i menystingut per la resta de l’eternitat i el seu mite ha estat fet servir per advertir i adoctrinar sobre com els vicis humans són l’origen de tots els conflictes (Quintero, n.d.). El fratricida Caín representa el mal davant el bé, però, al mateix temps, el progrés (la metal·lúrgia, l’artesanía i la ciència) envers el retard (l’agricultura elemental i la pastura). Aquesta dualitat es podria interpretar com el trànsit del paleolític al neolític. Per tant, la història reflecteix com el progrés humà passa per allunyar-se de la natura, l’únic estat en què el “bé” és realment possible. Aquest pas transcendental en l’evolució de l’home ve marcat en el terreny literari per un assassinat, i després la idea que un crim és simplement un acte humà anormal, lluny de tota bondat o comprensió (Quintero, n.d.).

Tot seguit, podem contrastar l’estil dels parlaments dels protagonistes de les tragèdies de *Medea* i *Otel·lo*. En el cas de *Medea*, que al text s’acomiada dels seus fills abans de matar-los, el seu monòleg és un recurs per mostrar els racons de l’ànima turmentada, humiliada, encesa d’odi i desig de venjança, i evidenciar la seua lluita interior: “Deixa’ls, miserable. Estalvia’ls la mort, a aquests infants. Fins i tot vivint allí, t’alegraran” (Eurípides, trad. en 2006, p. 87). També s’entén la justificació per la qual intenta fer entendre que la seua decisió no ha estat pas per falta d’amor als seus fills, sinó tot el contrari, ja que la seua mort li provoca un gran dolor, però és un acte inevitable, i gairebé piadós, tenint en compte la situació: “Comprenc quin crim estic a punt de cometre, però la ira és més forta que els meus pensaments, i ella és la culpable dels mals dels humans” (Eurípides, trad. en 2006, p. 88). El personatge parla en un llenguatge proper i directe, molt més col·loquial del que solia ser habitual a les tragèdies del seu temps, cosa que explicaria l’èxit que, a posteriori, van tenir entre el gran públic les tragèdies d’Eurípides. L’ús d’interjeccions i interrogacions reflecteixen els sentiments de forma viva i punyent, i reforcen el clímax de tensió i dolor que la protagonista viu a causa de la seua lluita interior. És significativa l’elecció del cor i la mà com a elements metonímics que materialitzen l’acció: “A mi, la mà no em fallarà. Ai, ai! No, cor meu, no facis aquest crim!” (Eurípides, trad. en 2006, p. 87). La mà executarà l’homicidi i el cor és el lloc en el qual rau l’amor i la clemència per tractar d’aturar l’impuls violent. Tot plegat esdevé una mostra dels dilemes interiors que viu la protagonista. S’observa, per tant, com el retrat psicològic de Medea és tan complert que, malgrat el seu horrible crim, pot obtenir la comprensió del públic. Certament, ens trobem davant d’una heroïna mítica avançada al seu temps, caracteritzada amb una gran força i realisme. L’estil de la protagonista s’allunya de les tragèdies coetànies d’Èsquil i Sòfocles, on els herois romanien gairebé impertèrrits a l’adversitat. Eurípides, en canvi, va fer de Medea un personatge complex i inquietant que, probablement, trasbalsaria els espectadors de l’època.

En el cas de Iago, el fragment representa l'estil de les tragèdies de Shakespeare, amb un ús freqüent del llenguatge poètic i un gran pes atorgat al discurs dels personatges, com també veiem a *Medea*, que expressen les seues accions de manera apassionada i elegant. Al text seleccionat es mostra la caracterització psicològica de Iago que, si bé no és el protagonista de l'obra és, sens dubte, el motor de l'acció i un dels personatges que millor representa l'encarnació del mal a tota la literatura. Al text, l'alferes revela el seu pla malèvol per destruir Otel·lo, i ho fa en un llenguatge elegant i farcit de recursos estilístics com ara riques metàfores i agosarades comparacions: "Quan els dimonis volen temptar-nos als pecats més negres, primer parteixen de suggeriments que semblen celestials" (Shakespeare, trad. en 2004, p. 295). D'acord amb l'anàlisi d'Oliva (2004) en la introducció de la seua traducció de l'obra, Iago coneix i ataca com ningú els punts febles de les seues víctimes, sap quins errors han de cometre per destruir-les, i la gelosia és l'arma de la venjança, a través de la qual manipula i converteix l'honorable general Otel·lo en un "assassí dement" (Shakespeare, trad. en 2004, p. 211): "li vessaré a l'orella aquesta pestilència: que ella li parla al seu favor a causa de la luxúria del cos, i així, com més s'esforci pel bé de Cassio, més perdrà la confiança davant del moro" (Shakespeare, trad. en 2004, p. 295). Seguint amb Oliva, l'assassinada, Desdèmona, representa, paral·lelament, l'encarnació de la bondat, la perfecció i la innocència, la qual cosa afegirà encara més dramatisme a l'obra, fent-la difícilment suportable: "Així convertiré les virtuts de Desdèmona en un vesc i la seva bondat serà la xarxa que els caçarà a tots dos" (Shakespeare, trad. en 2004, pp. 295-296).

Hem volgut analitzar detingudament el personatge de Iago com a arquetip del mal i per això desenvoluparem la seua figura a través d'un comentari de text, a partir d'una citació d'un dels escriptors que més ha analitzat l'obra de Shakespeare, William Hazlitt (1778). Iago pensa que la seua muller l'enganya amb Otel·lo, pel qual sent una absoluta animadversió, i perpetua la seua venjança empenyent el general a cometre l'assassinat de la seua estimada, Desdèmona, en un rampell de bogeria. Podria dir-se que Iago actua per gelosia o despit d'haver estat humiliat, però això no pot justificar completament la seua voluntat de fer mal a tothom i, sobretot, a innocents, ja que la seua és una maldat sense més ambició, és una maldat en estat "pur" o una "maldat total" (Shakespeare, trad. en 2004, p. 210). D'acord amb Oliva (2004), podem dir que en la construcció del personatge de Iago no hi ha prou justificació dramàtica a l'origen del seu impuls per perjudicar els altres, tots els que tenen contacte amb ell acaben esdevenint les seues víctimes, el que fa pensar que Shakespeare el va crear com un exemple paradigmàtic de la maldat innata dels humans. En definitiva, és un fragment d'una de les obres més inquietants, però també més ben construïdes de Shakespeare, en la qual la diferència entre la realitat i les aparences, entre el que el sembla ser Iago –un home honest i lleial– i el que és verdaderament –un psicòpata pervers, mancat de tota empatia– esdevenen cabdals a l'hora d'explicar l'existència de la maldat genuïna al món (Shakespeare, trad. en 2004): "Qui és que diu que sóc malèvol, si el consell que li dono és generós i honrat, adequat al bon seny i, evidentment, al bon camí per tornar a guanyar el moro?" (Shakespeare, trad. en 2004, p. 294). I és que, com afirma Oliva en la presentació de l'edició consultada per a aquest treball, el valor de la tragèdia és ser capaç de representar d'una manera "suportable" aquelles realitats que difícilment podríem afrontar de manera directa.

Respecte als narradors, podem determinar el que hi ha a cada text i comparar-los entre si. Tot seguit, busquem i establim la definició d'aquell que predomina a la resta de l'obra (que no ha de coincidir necessàriament amb el del text de la seqüència), i ens fixem en el punt de vista d'omnisciència hegemònic a les obres de *Crim i càstig* i *A sang freda*.

Dels fragments d'*A sang freda* i d'*El gat negre* ens podem centrar en els narradors protagonistes que relaten el seu crim. Ens fixarem en què tots dos personatges mostren signes d'ambivalència en els seus sentiments i en les seues accions, com una lluita entre el bé i el mal, entre la bondat i la perversitat. El text de Poe, que serà l'encarregat d'establir les bases de la novel·la sobre crims tal com la coneixem hui en dia, és un bon exemple de l'element del terror que introdueix l'autor a la literatura en prosa. Tal com explica el traductor de l'edició en català, Manuel Broncano, el protagonista està dominat per "l'instint de perversitat", segons Poe, la tendència a fer conscientment el mal, innata a l'ésser humà" (Poe, trad. en 1996, p. 26). El narrador d'aquest conte, no intenta demostrar la seua innocència, sinó que fa una espècie de confessió judicial, en la qual argumenta les raons que l'han conduït a cometre els seus crims (Poe, trad. en 1996). Broncano presenta el protagonista com un alcohòlic, víctima d'impulsos violents, que paga l'amor de la seua dona o del seu gat amb la mort. El fragment reflecteix la perversitat i l'intent de justificació al qual el narrador recorre després de cometre una atrocitat: "Fou el viu i insondable desig de l'ànima de turmentar-se a si mateixa, de violentar la seva pròpia naturalesa, de fer el mal pel gust de fer-lo (...)" (Poe, trad. en 1996, p. 7). A partir d'aquests elements, Poe va a compondre una espadardora "metàfora complexa sobre l'intricat funcionament de la ment, presa d'una duplicitat en la qual moltes vegades els instints perversos acaben subjugant la bondat" (Poe, trad. en 1996, p. 27): "(...) i perquè reconeixia que no m'havia donat cap motiu per detestar-lo; el vaig penjar perquè sabia que, en fer-ho, cometia un pecat, un pecat mortal que comprometia la meua ànima immortal" (Poe, trad. en 1996, p. 7). D'aquesta manera, Poe aconsegueix submergir el lector en els turments espirituals i psicològics del personatge, gràcies a la destresa narrativa i descriptiva que s'observa al fragment.

En la seua anàlisi Asselineau (1970) argumenta que, com sol ser habitual a la prosa de Poe, el protagonista és un personatge solitari, turmentat i amb desequilibris o addicions, una figura romàntica: sap que perdrà el seny o la vida de manera tràgica. Per aquest motiu aquest autor interpreta els narradors de l'escriptor estatunidenc com a precursors dels herois existencialistes del segle XX. Aquests caràcters literaris viuen en un món deshumanitzat, plens de melancolia, i sovint es troben en un carreró sense sortida, en el qual l'assassinat pot ser un mecanisme d'autoconeixement que porta irremediablement a l'autodestrucció, tal com veure'm en fragments d'altres obres com *L'estrany* d'Albert Camus.

En relació amb el fragment d'*A sang freda*, veiem com l'assassí, Perry Smith, és retratat també com atrapat entre sentiments contradictoris. Aquesta dualitat fa que, de vegades, semble actuar pel seu desig de ser feliç i estimat, i de pertànyer a la part de la societat nord-americana més pròspera, a la qual sempre se li va denegar l'accés, i que, d'altres, per contra, es deixa portar pels seus impulsos més violents. Aquest desig es manifesta en tot moment, fins i tot segons abans d'acabar amb les seues víctimes. En aquest sentit, un tret que va cridar molt l'atenció tant dels detectius com del propi autor de la novel·la, el periodista Truman Capote, va ser la delicadesa amb la qual havien estat tractades les víctimes abans de ser assassinades, en el cas

del pare, per exemple, amb el cap col·locat còmodament sobre un cartró, tal com reflecteix el fragment: “Quan me n’anava, va tenir un accés de tots i vaig recular per posar-li un coixí que li fes alçar una mica el cap” (Capote, trad. en 2015, p. 328). Perry pot ser una persona amable o un assassí sense escrúpols: “Em semblava un bon cavaller, de suau manera de parlar. I encara ho creia mentre li tallava la gorja” (Capote, trad. en 2015, p. 331).

La novel·la *A sang freda* (1966) es va convertir en el màxim exponent del corrent conegut com el nou periodisme³ i en una de les obres de més rellevància del periodisme nord-americà del segle XX, que, a més, va inaugurar el gènere de novel·la de no ficció⁴. Es tracta d’una novel·la documental, basada en el cas real de l’assassinat de quatre membres d’una família de pagesos de Kansas, els Clutter, a mans de dos exconvictes, Dick Hickcock i Perry Smith. Els assassins no van trobar a la casa dels Clutter la suposada fortuna que hi havien anat a robar, però, tot i així, van matar tota la família. L’autor, Truman Capote⁵, va llegir la notícia de l’assassinat a la premsa i va decidir investigar-ho per escriure un reportatge⁶ novel·lat. El resultat final és una detallada narració de la història d’un assassinat múltiple i les seues conseqüències, fruit d’una intensa investigació i converses amb els propis assassins a la presó. Valent-se d’un gran realisme i posant la prosa literària al servei del periodisme, retrata amb gran proesa la vida i la complexa personalitat psicopàtica dels botxins (Quintero, n.d.).

El text d’*A sang freda* és una mostra de la varietat de fonts documentals i personals per a l’obtenció de la informació, a la qual no tenia accés per si sol, que va realitzar l’autor. Des de les entrevistes amb familiars de les víctimes, ciutadans de Holcomb, detectius i posteriorment els assassins, tal com constatem al fragment. Aquest fet proporciona a la novel·la una multiplicitat de punts de vista amb els quals aconsegueix un caràcter neutral i objectiu, tot i que, com tot relat, està inevitablement carregat de subjectivitat.

En definitiva, el fragment s’emmarca dins d’un relat literari de no ficció en què els elements estètics i els recursos expressius de la narrativa es posen al servei del periodisme, i difuminen la línia que separa la realitat de la ficció. És interessant veure com el naixement d’un nou gènere que capgiraria els ciments del periodisme sorgeix a través del relat d’un crim i uns assassins que, representats literàriament, encara poden esdevenir més complexes, reals, humans i perdurables que mai (González de la Aleja, 1990).

No resulta sorprenent, però, que molts crítics qüestionaren la veracitat d’alguns dels fets narrats a *A sang freda*, ja que el nivell d’accés als fets, diàlegs i fins i tot als pensaments dels personatges, al qual va arribar Capote i la seua absència física dins de la narració, valent-se de l’omnisciència neutral, resultaven gairebé inhumans. Per aquest motiu demanarem els alumnes que reflexionen al voltant d’aquesta qüestió.

³ Corrent sorgida als anys seixanta a EUA, a partir d’una sèrie de moviments socials, culturals i revolucionaris. Vehicle d’expressió de la contracultura.

⁴ Gènere literari sorgit a partir de l’obra *A sang freda* de Truman Capote, que barreja tècniques literàries amb elements pròpiament periodístics.

⁵ Escriptor i periodista estatunidenc, per a molts, pare del nou periodisme i autor d’obres d’especial significació literària com *A sang freda* o *Esmorzar al Tiffany’s*.

⁶ Treball periodístic molt elaborat, resultat de múltiples investigacions documentals i testimonis directes de persones relacionades amb el tema.

Aquest darrer apartat sobre narradors, ens servirà per introduir un factor específic sobre l'exploració psicològica dels personatges a través de tècniques narratives, com ara el monòleg interior. D'aquesta manera, podrem treballar el text de *Crim i càstig* (Fiódor Dostoievski, 1866) com a exemple d'exploració psicològica del criminal que planteja el crim i la culpa com a temes centrals. El seu protagonista Rodion Raskòlnikov, un jove rus, es veu obligat a abandonar els estudis per falta de mitjans econòmics. Desesperat per abandonar el miserable món que envolta la indigència, opta per matar com la millor opció per fugir d'aquesta situació. *Crim i càstig* és un magistral relat sobre les causes i les conseqüències d'un crim mogut per la desesperació i la desigualtat social, però que l'assassí intenta justificar per un bé superior, i també és un potent retrat de la degradació moral del protagonista. (Quintero, n.d.).

Al fragment observem l'aprofundiment psicològic en el caràcter principal, Raskòlnikov, que davant la seua situació de misèria, es planteja una qüestió moral: l'assassinat d'una persona vulgar i menyspreable és moralment condemnable si l'objectiu és superior? El jove evidencia el seu dilema entre el bé i el mal a través d'un monòleg interior (tècnica recurrent a tota la novel·la) en el qual el protagonista reflexiona sobre la culpa i els remordiments, fet que envolta el lector amb els seus pensaments (Materano, n.d.): “¿I com he pogut gosar, coneixent-me, ‘preveient’ allò que s’escauria amb mi, agafar una destal i vessar la sang?” (Dostoievski, trad. en 1992, p. 346). Per mitjà de la introspecció el protagonista tracta constantment de posar-se a prova per veure si és o no un ésser extraordinari capaç d'obrar el mal per un bé superior: “Napoleó, les piràmides, Waterloo, i una vella desnerida, fastigosa, usurera, amb una arquimesa folrada de vermell sota el llit (...)” (Dostoievski, trad. en 1992, p. 346). Raskòlnikov intenta en tot moment racionalitzar la seua irracionalitat i paranoia. La novel·la capital de la literatura russa vehicula grans qüestionaments, alhora que infereix una acció total a la vida interna dels personatges a través dels seus monòlegs interiors. Al cap i a al fi, el motiu de l'home que pot prescindir de la seua moral en pro d'un avenir que justifique les seues accions serà un tema desenvolupat, com veurem en aquesta selecció, per escriptors posteriors del corrent existencialista.

La culminació del caràcter existencialista albirat en alguns textos anteriors la trobem a la novel·la *L'estrany* (Albert Camus, 1942), en la qual el protagonista no sent cap necessitat de matar però tampoc cap pena o inquietud per haver-ho fet. L'assassí, Meursault, és tot un paradigma de la manca de remordiments i la indiferència per l'existència aliena i tot l'exterior al propi individu (Quintero, n.d.). El fragment és representatiu de l'enfocament del crim en aquesta obra, en el qual el que resulta significatiu no és tant la raó que l'explica o justifica, sinó la manca absoluta de raons o emocions, bones o dolentes, enfront l'assassinat. A *L'estrany* no hi ha necessitat de donar una justificació profunda per a comprendre el crim, com sí era important a obres pretèrites com *Medea*, però el seu protagonista tampoc és un prototip de maldat extrema, com sí seria Iago a *Otel·lo*. La vida del protagonista és l'absoluta indiferència, i amb aquesta mateixa indiferència rebrà la seua condemna a mort. L'obra està considerada per molts la màxima expressió literària de l'existencialisme, en què la rutina i la desaparició de l'autonomia de l'home a la societat, conduiran també a la desaparició dels sentiments de culpa individual (Quintero, n.d.).

El text triat és l'al·legat final del protagonista, un personatge que mai es manifesta contra el seu ajusticiament ni mostrarà sentiments de penediment o llàstima pel crim comès: "Era com si hagués estat esperant des de sempre aquell minut i aquella matinada en què em trobaria justificat" (Camus, trad. en 2020, p. 147). La passivitat i l'escepticisme són la base del comportament del protagonista: un sentit apàtic de l'existència i de la pròpia mort ("El extranjero", n.d.). "Ni tan sols no estava segur d'estar en vida, ja que vivia com un mort" (Camus, trad. en 2020, p. 147), diu al fragment, personificant l'angoixa existencial, la carència de valors de l'home, degradat per l'absurd del seu propi destí, en el qual ni la seua pròpia condemna té prou importància.

L'antiheroi d'aquesta novel·la també fa palès el seu ateisme: "¿(...) què m'importaven el seu Déu, les vides que triem, els destins que elegim, des del moment que solament un destí havia d'elegir-me a mi (...)?" (Camus, trad. en 2020, p. 147). Per al protagonista, la felicitat no és creure en l'existència d'un Déu incert, ni en la confiança en una societat, els mecanismes i les lleis de la qual són aliens a l'individu, la felicitat es troba en un mateix, en la seguretat de la pròpia existència ("El extranjero", n.d.):

Jo potser feia la impressió de tenir les mans buides. Però jo estava segur de mi, segur de tot, més segur que no pas ell, segur de la meua vida i d'aquesta mort que venia. Sí, jo no tenia sinó això (Camus, trad. en 2020, p.147).

Meursault es converteix així en un estranger que jutja i remou els fantasmes d'un món angoixat, ferit i violentat per dues grans guerrers mundials, que oblida l'individu. Una societat que condemna d'igual manera un home que no plora la mort de la seua mare que un assassí. La mort pròpia o l'assassinat semblen esdevenir l'única opció possible per consumir la recerca de la pròpia existència, com també fa el narrador protagonista d'*El gat negre* d'Edgar Allan Poe. Meursault constata així aquest principi: "¿Què importava si, acusat d'assassinat, m'executaven per no haver plorat a l'enterrament de la meua mare?" (Camus, trad. en 2020, p. 147).

Paral·lelament, s'ha volgut incloure-hi un altre tipus de comparativa més enllà de la literària tot cercant obres artístiques que permeten observar la relació i influència dels títols que acabem de revisar amb altres manifestacions culturals com ara la pintura, la música o el cinema.

A l'actualitat, es diu que la literatura sobre assassinats ha patit un fort descens, principalment a causa del desplaçament del gran públic cap a altres formats com el cinema o la televisió, en els quals la conducta criminal segueix sent el tema central de nombroses produccions (Quintero, n.d.). Es pot afirmar que el gènere (sigui en forma de novel·la negra, policíaca o d'altres) s'ha expandit a altres delictes, per la qual cosa podem trobar obres que giren al voltant d'un cas de corrupció o de tràfic d'estupefaents, en les quals hi haja un assassinat, però amb la diferència que aquest ja no és l'element central de la trama. Una tendència que s'allunya de la literatura sobre crim de la qual s'ocupa aquest treball, en què el tret diferencial no és el fet que algú mori violentament, sinó que aquesta mort sigui el tema central en si mateix junt amb l'actitud de l'executor davant les seues accions (Quintero, n.d.). Per aquest motiu, a la seqüència demanarem que els alumnes facen altres propostes culturals relacionades amb el crim que tinguin entre els seus referents actuals, per tal de poder observar aquesta tendència.

4.2 Relació amb el currículum⁷

Aquesta seqüència didàctica sobre literatura universal tracta continguts que s'integren dins del currículum de 1r de Batxillerat, establerts pel Decret 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i es desenvolupa l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana.

L'assignatura pretén introduir l'estudiantat en el coneixement i l'estudi de la literatura universal, com a part essencial del patrimoni cultural de la humanitat, que congrega la imaginació, els sentiments i els pensaments al llarg de la història. El seu estudi, per tant, afavoreix la maduració afectiva, intel·lectual i estètica dels joves i els permet aprofundir en la comprensió de la pròpia identitat, tant individual com col·lectiva, així com valorar de forma crítica diverses realitats socials i culturals al mateix temps que la realitat del món contemporani. D'acord amb el Decret 51/2018, de 27 d'abril de 2018, la lectura i l'estudi de fragments o d'obres completes representatives del patrimoni literari universal contribueix de manera fonamental a la consecució dels objectius del batxillerat relacionats amb les capacitats i destreses lingüístiques, tant orals com escrites i així mateix a la d'aquells les finalitats dels quals són aprofundir en les realitats del món contemporani, desenrotllar la sensibilitat artística i literària i el criteri estètic com a fonts d'informació i d'enriquiment cultural i refermar els seus hàbits lectors.

Els continguts de l'àrea integren continguts transversals que fan referència a la creació de contextos comunicatius específics, la utilització de les TIC en les aules, la gestió o planificació de projectes i tasques, tan importants en la programació competencial, les tècniques d'aprenentatge cooperatiu o a la presa de decisions personals o acadèmiques. Paral·lelament s'inclouen continguts centrats en processos i estratègies com ara el comentari de text; la lectura, l'anàlisi, la interpretació i el comentari crític d'obres completes o de fragments; l'observació i la reflexió crítica de les relacions existents entre les obres literàries dels diferents períodes i obres d'altres disciplines (música, cine, pintura, etc.), i els grans períodes i moviments de la literatura universal presentats cronològicament.

Els criteris d'avaluació estan redactats com a resultats d'aprenentatge i inclouen processos de diferent complexitat, continguts i contextos diversos amb l'objecte de possibilitar la seua observació i la seua avaluació en contextos reals i d'obtenir evidències de l'exercici de forma progressiva.

El currículum incorpora plantejaments metodològics i didàctics coherents amb el desenvolupament de les competències, l'aprenentatge en contextos reals dels elements transversals i dels continguts de les àrees. La competència es preveu com a coneixement en la pràctica, un coneixement adquirit a través de la participació activa en pràctiques socials que, com a tals, es poden desenrotllar tant en el context educatiu formal, a través del currículum, com en els contextos educatius. En aquest sentit és imprescindible proposar nous enfocaments metodològics innovadors, basats en la interacció, l'aprenentatge dialògic i l'aprenentatge situat, que emfatitza la dimensió social dels processos d'adquisició de les competències, un

⁷ Decret 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desenvolupa l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana.

aprenentatge vinculat a unes determinades tasques que les persones hauran de resoldre i que li permetran adquirir la competència necessària.

Els mètodes actius poden tindre suport en estructures d'aprenentatge cooperatiu, que assegurin la interacció entre iguals i amb altres membres de la comunitat educativa i l'entorn, de manera que, a través de la resolució conjunta de les tasques, els membres del grup despleguen noves habilitats i estratègies que puguin aplicar a situacions semblants en contextos formals i no formals.

Els principis metodològics exposats han de regir la metodologia específica de l'àrea de la literatura universal, en la qual s'afavoriran la interacció, els contextos de comunicació dialògica i l'aprenentatge basat en establir relacions entre la literatura i altres gèneres, en els qual es procurarà la realització de tasques amb una dimensió social: representacions, productes audiovisuals, etc. en agrupaments heterogenis.

Quant a l'avaluació, els criteris d'avaluació permeten una millor selecció de procediments i instruments adequats als diferents tipus d'aprenentatge i orienten a l'hora de dissenyar una valoració integrada en les activitats d'ensenyament-aprenentatge habituals.

4.3 Competències

“L'aprenentatge per competències afavorix els propis processos d'aprenentatge i la motivació per aprendre, degut a la forta interrelació entre els seus components” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat).

En aquest apartat s'estableixen les competències de la seqüència didàctica d'acord amb el currículum de l'assignatura de Literatura Universal:

L'àrea contribueix especialment a desenrotllar en l'alumnat les competències de comunicació lingüística (CCLI), la relació de les quals es dona en tots els continguts en els cinc components: el lingüístic, el pragmàtic, el sociocultural, l'estratègic i el personal. Aquesta destresa la podem veure plasmada al llarg de tota la seqüència, en la qual un dels objectius principals és l'aprenentatge i desenvolupament d'habilitats lingüístiques, orals i escrites, a través d'exposicions orals, debats i redacció de textos escrits de caràcter expositiu, argumentatiu o literari.

També es vol impulsar la competència d'aprendre a aprendre (CAA), present a la totalitat de les activitats de la seqüència, en la qual l'alumnat es dotarà de recursos i estratègies d'anàlisi i comprensió de textos que faciliten els mecanismes d'inferència, reflexió, plasmació i transformació del seu aprenentatge.

Les competències socials i cíviques (CSC) i la consciència i les expressions culturals (CEC) es treballaran per mitjà de l'estudi i la comparació de textos literaris de distintes èpoques i autors, i fan l'alumnat capaç de descobrir en aquests recurrències temàtiques, així com semblances o divergències. D'aquesta manera, l'alumnat aprendrà a transferir els seus coneixements, i a

relacionar el contingut i les formes d'expressió d'una obra literària amb el context històric i cultural en el qual s'inscriu, la qual cosa afavorirà l'aprenentatge autònom.

Per acabar, aquest treball també incorpora, d'acord amb el currículum de l'assignatura, continguts i criteris d'avaluació relacionats amb les competències digital (CD) i el sentit de la iniciativa i l'esperit emprenedor (SIEE), que fan referència a la gestió i la planificació de projectes en grups cooperatius o a processos de busca de la informació i creació de continguts en contextos digitals, com ara el pòster digital que s'haurà d'elaborar en equip a l'aula d'informàtica.

4.4 Elements del currículum: continguts, criteris d'avaluació i competències

A continuació es presenten els continguts generals del currículum de l'assignatura de Literatura Universal treballats en aquesta seqüència, relacionats amb els criteris d'avaluació i les competències, i que estan recollits en el Real Decreto 1105/2014, del 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic d'Educació Secundària Obligatoria i del Batxillerat.

Bloc 1. Elements transversals a l'assignatura. Curs 1r Batxillerat			Activitats
CONTINGUTS	CRITERIS D'AVALUACIÓ	CC	
<p>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació. Organització de la informació seguint diferents criteris. Ús d'eines TIC amb la finalitat de construir un producte o meta col·lectiu.</p> <p>Mòduls cooperatius en entorns personals d'aprenentatge. Hàbits i conductes per a filtrar la font d'informació més completa i compartir-la amb el grup.</p> <p>Disseny de presentacions multimèdia. Tractament de la imatge. Eines de producció digital en el web. Drets d'autor i llicències de publicació. Imaginació i creativitat</p> <p>Autoconeixement. Valoració de fortaleces i debilitats Autoconcepte Proactivitat.</p> <p>Superar obstacles i fracassos. Flexibilitat.</p> <p>Responsabilitat</p> <p>Assumpció de distints rols en equips de treball. Pensament de perspectiva Solidaritat, tolerància, respecte i amabilitat. Tècniques d'escolta activa Diàleg igualitari.</p> <p>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu.</p>	<p>BL1.1. Buscar i seleccionar informació en documents de text i/o imatges, sons, vídeos, etc. relacionats amb l'assignatura a partir d'una estratègia de filtratge i de forma contrastada en mitjans digitals, registrant-la en paper de forma acurada o emmagatzemant-la digitalment en dispositius informàtics i serveis de la xarxa.</p> <p>BL1.2. Col·laborar i comunicar-se per a construir un producte o tasca col·lectiva filtrar i compartir informació i continguts digitals, aplicar bones formes de conducta en la comunicació.</p> <p>BL1.3. Crear i editar continguts digitals com ara documents de text, presentacions multimèdia i produccions audiovisuals amb sentit estètic utilitzant aplicacions informàtiques d'escriptori o servicis del web per a desenrotllar treballs d'investigació o presentacions orals i escrites.</p> <p>BL1.4. Gestionar de forma eficaç tasques o projectes, fer propostes creatives i confiar en les seues possibilitats, mostrar energia i entusiasme durant el seu desenrotllament, prendre decisions raonades i assumir riscos i responsabilitzar-se de les pròpies accions i de les seues conseqüències.</p> <p>BL1.5. Organitzar un equip de treball distribuint responsabilitats i gestionant recursos perquè tots els seus membres participen i arriben a les metes comunes, influir positivament en els altres i generar implicació en la tasca i utilitzar el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies i actuar amb responsabilitat i sentit ètic.</p>	<p>CD CCLI</p> <p>CD CSC</p> <p>CD</p> <p>SIEE</p> <p>SIEE CAA CSC</p>	<p>Activitat 4: pòster digital <i>Glogster</i>.</p> <p>Activitats en grup: 1, 2, 3 i 4 (exposicions orals, debats i pòster digital <i>Glogster</i>).</p>

Bloc 2. Els grans períodes i moviments de la literatura universal. Curs 1r Batxillerat			
CONTINGUTS	CRITERIS D'AVALUACIÓ	CC	
<p>Lectura, anàlisi, interpretació i comentari crític de textos o fragments representatius de cada període, d'autoria femenina o masculina.</p> <p>Observació i reflexió crítica de les relacions existents entre les obres literàries dels diferents períodes i obres de diverses disciplines: musicals, pictòriques, cinematogràfiques, etc., a través de l'anàlisi d'exemples representatius.</p> <p>Tècniques de redacció de comentari de text.</p> <p>Introducció a la literatura universal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temes, tòpics literaris i personatges universals. - La literatura i les altres disciplines: relació i influències. <p>Antiguitat (I): literatures orientals.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La literatura hebrea: la Bíblia. <p>Antiguitat (II): literatures grega i llatina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El teatre grec. La tragèdia. <p>Del Renaixement al Barroc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El teatre isabelí: Shakespeare. <p>El Romanticisme.</p> <p>La segona meitat del segle XIX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrents narratives del Realisme europeu. <p>La narrativa del segle XX.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La novel·la nord-americana 	<p>BL2.2. Llegir i captar el sentit d'obres o fragments significatius de distintes èpoques i gèneres, en prosa o en vers, d'autoria masculina o femenina, interpretar el seu contingut d'acord amb els coneixements adquirits sobre temes i formes literàries, així com sobre períodes i autories significatives per a vincular l'obra al seu context, gènere i autoria.</p>	CCLI, CEC	Activitats 2, 3, 5, 6 i 7: lectura i interpretació de textos.
	<p>BL2.3. Analitzar i comentar, amb enfocament crític, obres o fragments significatius de distintes èpoques i gèneres, d'autoria masculina o femenina, i situar-les en el seu context històric, social i cultural, identificar la presència de determinats temes, motius i idees estètiques, reconèixer les característiques del gènere i del moviment en què s'inscriuen, així com els trets més destacats de l'estil literari, per a aprofundir en la comprensió del text.</p>	CCLI CEC CAA	Activitats 2, 3, 5, 6 i 7: lectura i interpretació de textos
	<p>BL2.4. Establir relacions significatives entre la literatura i altres disciplines (música, cine, pintura, ciència, etc.) analitzar les similituds i diferències entre els diferents llenguatges expressius per a fer una reflexió crítica sobre la influència i la pervivència de la literatura en la resta de les arts.</p>	CCLI CEC CASS CSC	Activitat 4: relacions amb altres arts.
	<p>BL2.5. Formular juís, oralment i per escrit, sobre el valor estètic de les obres literàries com a punt de trobada d'idees i sentiments col·lectius, i indicar la seua influència en altres manifestacions artístiques de la cultura universal.</p>	CCLI SIEE CEC	Activitats 2, 3, 4, 5, 6 i 7: lectura i interpretació de textos i relacions amb altres arts.
	<p>BL2.6. Comparar textos de la literatura universal, posar de manifest les influències, coincidències i diferències que hi ha entre aquestes per a vincular-les amb els corrents estètics dominants en diversos àmbits geogràfics.</p>	CCLI CEC CAA	Activitat 4: pòster digital <i>Glogster</i> .
	<p>BL2.7. Desenrotllar i planificar projectes d'investigació individuals o en equip cooperatiu i exposicions orals i escrites sobre obres, autors o autores, gèneres, èpoques o moviments, amb ajuda de mitjans audiovisuals i de les TIC, consultar fonts d'informació diverses i citar-les; seguir un esquema previ amb una estructura de contingut i argumentació coherent i clara, un registre i una terminologia literària apropiats i un llenguatge no discriminatori, i avaluar el procés i el producte final.</p>	CCLI CAA SIEE CD	

4.5 Objectius

4.5.1 Objectius generals de la seqüència didàctica

- Proposar una metodologia innovadora per a la matèria de Literatura Universal de 1r de Batxillerat, d'acord amb els criteris curriculars, en la qual la literatura comparada, la temàtica i la intertextualitat siguin la base de l'aprenentatge i permeten als alumnes copsar les relacions existents entre textos d'autors, estils i èpoques dispars.
- Apropar l'alumnat al coneixement i l'estudi de la literatura universal com a part essencial del patrimoni cultural de la humanitat.
- Apropar l'alumnat a la lectura i comprensió de textos de caràcter literari i estimular, així, la seua capacitat d'anàlisi crítica, i la seua maduresa intel·lectual i estètica.
- Instaurar un enfocament comunicatiu a l'aula en què la posada en comú, el diàleg, la participació i l'intercanvi d'opinions siguin l'eix vertebrador de les sessions.
- Desenvolupar capacitats i destreses lingüístiques, tant orals com escrites.
- Desenvolupar la reflexió entorn al procés d'aprenentatge i fer-ne l'alumnat conscient i participatiu.
- Promoure l'interès i la sensibilitat per la cultura artística i el criteri estètic, a través de la qual aconseguir enriquir el seu bagatge cultural i consolidar els seus hàbits lectors.

4.5.2 Objectius específics

Els objectius culturals i literaris (autors, moviments, contextos, referents culturals) són imprescindibles per enriquir el bagatge cultural de l'estudiantat amb els grans temes que han articulat la nostra història:

- Conèixer diferents relats de la literatura universal que comparteixen el tema del crim des de diferents enfocaments.
- Conèixer autors representatius de diferents estils i èpoques.
- Comprendre textos literaris de diferents estils, gèneres, èpoques i procedències.
- Prendre consciència de la perdurabilitat de certs temes i tòpics en la història de la literatura.
- Identificar i interpretar les justificacions literàries dels personatges.
- Comparar textos que tracten, amb formes i intencionalitats diferents, un mateix tema.
- Identificar, interpretar i comparar diferents retrats psicològics de personatges criminals.
- Analitzar com el crim és sovint emprat com a pretext per retratar la complexa manera de gestionar els sentiments.
- Fer hipòtesis al voltant de la manera com cada època aborda la recepció dels continguts de les obres literàries.
- Relacionar textos literaris amb altres manifestacions artístiques.

Els objectius lingüístics són cabdals, ja que la literatura és una manifestació singular de la llengua. La classe de literatura pot esdevenir un entorn d'aprenentatge tant de llengua oral com escrita:

- Exposar de manera oral i escrita opinions sobre la temàtica abordada, i expressar i discutir valoracions sobre els textos.
- Desenvolupar processos de redacció de diferents tipus de textos arran dels continguts tractats.
- Identificar els valors comunicatius de certs components discursius que aconsegueixen impregnar el text literari d'un estil particular.
- Identificar l'ús de tècniques narratives i la seua finalitat en el text.

Els objectius creatius:

- Imitar, manipular, deduir, ampliar, reelaborar, transformar, etc., els models literaris presentats.
- Treballar procediments que poden ajudar a entendre el procés creatiu i alhora a experimentar amb l'escriptura.
- Generar ponts estètics entre les diverses disciplines artístiques.

Els objectius actitudinals són imprescindibles per aconseguir uns lectors crítics i motivats, per això, els textos seleccionats vehiculen un tema engrescador que pot acostar-se a la curiositat dels joves i suscitar la manifestació de les seues opinions:

- Relacionar la literatura amb altres manifestacions culturals de més antigues a més actuals.
- Reflexionar al voltant de diferents papers del crim a la literatura i els personatges que els protagonitzen.
- Identificar i valorar el missatge moral, de crítica o denúncia social que es vol transmetre a través de les obres de la seqüència.

4.6 Metodologia: tipus d'activitats

Per tal d'assolir els objectius i vehicular els continguts esmentats, en aquesta seqüència partirem d'un ampli ventall d'activitats destinades a treballar tots els tipus de continguts i competències. Les activitats estan enfocades en la participació, el diàleg i el descobriment per part de l'alumnat per tal d'afavorir la construcció col·lectiva del coneixement cultural, el sentit del text i una presència més equilibrada entre lectura i escriptura.

Per aquesta raó, hem començat per activitats prèvies a la presentació del tema i dels textos, en les quals es fa una introducció del motiu central i una activació dels coneixements previs, per tal de situar l'alumnat en la matèria. També s'aprofita per captar l'atenció i atreure l'interès dels alumnes pel tema, ja que la motivació serà essencial a l'hora de desenvolupar les tasques amb èxit. La lectura en veu alta i de forma expressiva és una bona eina per entrar a fons en el significat dels textos.

Tot seguit, s'han preparat activitats centrades en la comprensió i expressió, tant oral com escrita. Aquestes poden ser de caire més analític, que consistiran a identificar, localitzar, reconèixer o resoldre problemes i preguntes sobre els aspectes més generals fins als més particulars dels textos. En aquesta línia, es plantegen activitats intertextuals amb què reconèixer, contrastar, relacionar i classificar elements dels textos, o bé relacionar coneixements literaris amb exemples concrets, que ajuden a l'aprenentatge significatiu de l'alumnat. Les activitats d'expressió inclouen el diàleg i la contrastació, que són essencials per a la formació de lectors crítics. Parlar i escriure sobre les obres i contrastar allò que cadascú creu que diuen els textos amb les pròpies opinions i creences, és part del procés d'empatia necessari per estimular el gust per la literatura.

S'ha procurat estimular la participació, la recerca i el descobriment per part dels alumnes a través de les activitats productives, que van des de les manipulatives (transformar, completar, etc.), fins a les més creatives i obertes, que se centren en la imitació o construcció a partir d'altres produccions.

4.7 Recursos didàctics

El material utilitzat que ací es presenta pertany a diversos formats i en la majoria de casos ha estat creat per la professora, com les activitats al voltant dels fragments, la graella per recopilar informació sobre les obres per al pòster digital, les pautes per escriure un monòleg interior i el comentari de text, i també les rúbriques per avaluar cada activitat. Tots els recursos es poden trobar a les activitats i als annexos d'aquest treball i són els següents:

- Avaluació diagnòstica
- Textos de la seqüència literària
- Preguntes de les activitats de la seqüència
- Vídeos sobre productes culturals relacionats amb el crim per veure a la primera sessió
- Graella per recopilar la informació de les obres per al pòster
- Tutorial de *Glogster*
- Text citació William Hazlitt (1817) sobre el personatge de Iago
- Guió del comentari de text
- Pautas per escriure un monòleg interior
- Rúbriques d'avaluació de cadascuna de les activitats
- Qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica

Els fragments de la selecció es troben a l'annex 2 i caldrà fer-los servir a totes les activitats, a excepció de la 4, dedicada a realitzar el pòster digital sobre les relacions entre literatura i altres arts a l'aula d'informàtica. El corpus ha estat escollit d'acord amb diferents criteris, tenint en compte que tots els textos foren pertanyents a obres de la literatura universal i en els quals la presència del crim servira per analitzar la personalitat humana. Es van intentar escollir passatges en els quals es pogueren inferir els motius del crim o la justificació del personatge, així com la seua exploració psicològica, per a després poder treballar al voltant d'aquests i altres elements. Per tal de fer factible la lectura dels textos a l'aula, es va procurar que l'extensió no fora superior a 25 línies. Cal esmentar que s'havia previst incloure un fragment de l'obra *Estranys a un tren* (Patricia Highsmith, 1950), ja que per les seues característiques podia encaixar amb la

selecció i completar-la amb la presència d'una escriptora. Finalment, però, no es va poder aconseguir l'edició en català de l'obra de Highsmith per a aquest treball, a conseqüència de l'estat d'alarma decretat. Per aquest motiu, a les activitats es demana als alumnes que busquen i seleccionen un fragment d'una obra sobre crim, preferiblement d'alguna autora, per afegir-la a la seqüència.

Pel que fa a la citació de William Hazlitt (1817) sobre el personatge de Iago es va seleccionar en la fase de documentació per a aquest treball, i es va considerar interessant aprofitar-la per elaborar l'activitat de comentari de text i desenvolupar un dels personatges més potents que Shakespeare va crear per representar la maldat i la ment criminal.

Quant a les preguntes per a guiar cada activitat, estan elaborades per tal de tractar diferents elements dels textos: autor, gènere, època, personatges, justificació del crim, narrador, estil llenguatge, tècniques narratives, etc. Cada tasca està enfocada progressivament i inductivament, de manera que els alumnes van responenent a poc a poc a cada pregunta fins a arribar a la tasca final de cada activitat, de caire més creatiu, en què hauran de plasmar el seu aprenentatge a través de diferents creacions. La tasca final està enfocada a sintetitzar i/o crear nova informació a partir del que s'ha treballat a la seqüència, per això, es pot escollir entre redactar un text expositiu-argumentatiu o un de literari.

En l'activitat 1 podem trobar exemples de productes audiovisuals sobre crim, seleccionats per tal de visionar a classe i/o combinar amb les propostes que facen els alumnes. D'aquesta manera, activem coneixements previs sobre el tema, motivem i convidem a participar l'estudiantat.

La graella de l'activitat 4 serveix per recopilar la informació sobre peces d'art, música i cinema relacionades amb les obres dels textos de la seqüència. En aquesta mateixa activitat, els alumnes disposen d'un tutorial de *Glogster* que es pot utilitzar a l'aula perquè els alumnes aprenguen a fer servir aquesta eina digital en l'elaboració del seu treball.

Per a l'activitat 7, s'ha confeccionat una guia per escriure un monòleg interior perquè els alumnes s'orienten a l'hora de fer la tasca de redacció individual.

Finalment, s'han elaborat dos qüestionaris amb *Google Forms* perquè els alumnes facen a casa, el primer de coneixements previs per fer abans de la seqüència, i, el segon, sobre valoració de la proposta, un cop implementada a l'aula. A més, s'han elaborat rúbriques per tal d'establir els criteris d'avaluació de cada tasca i els indicadors de superació amb diferents nivells. Es poden consultar totes als annexos i estan resumides a la "Taula 2. Instruments d'avaluació i percentatges" d'aquest treball. És important que aquestes rúbriques siguin compartides amb els alumnes abans d'efectuar cadascuna de les tasques, per tal de fer-los coneixedors del procés didàctic mitjançant el qual guiaran el seu aprenentatge.

4.8 Avaluació

La visió competencial de l'aprenentatge introduïda en els recents canvis curriculars obliga a introduir millores en l'avaluació quantitativa tradicional. Desenvolupar les competències suposa transformar la manera d'avaluar, ja que no és el mateix valorar continguts que competències.

Des d'aquesta perspectiva, l'estudiantat ha de percebre que allò important a l'hora d'aprendre rau a adquirir destreses concretes a partir de determinades activitats i aplicant uns criteris per valorar-lo. Una avaluació en aquest sentit comporta, per tant, anar més enllà de la retenció memorística o la reproducció d'informació, i posar en valor altres capacitats com el raonament, l'establiment de relacions, la deducció i l'aplicació del coneixement (Sanmartí, 2010).

L'avaluació de la seqüència didàctica té com a finalitat comprovar el grau d'assoliment de les competències, tant des dels àmbits associats a les matèries com les dels àmbits transversals (digital, personal i social): CCLI, CAA, CSC, CEC, CD i SIEE. Una competència és la capacitat d'actuar en situacions complexes i imprevisibles aplicant els coneixements apresos, per la qual cosa l'avaluació ha de possibilitar comprovar si realment s'ha desenvolupat aquesta capacitat (Sanmartí, 2010). En aquest sentit l'avaluació relacionada amb la valoració de resultats pot esdevenir un mecanisme per comprovar que s'ha après i quantificar o qualificar els resultats d'un procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, s'ha tractat d'articular una visió de l'avaluació "qualificadora-acreditativa" (Sanmartí, 2010, p.3), en la qual es valoren els resultats d'un procés amb diferents graus d'assoliment. Aquest enfocament s'ha volgut combinar amb alguna inclusió d'avaluacions des del punt de vista més formador, que implique molt més l'aprenent en la presa de decisions, per exemple, a través de la coavaluació. La coavaluació o avaluació recíproca entre iguals fa possible que l'estudiantat reconega i regule els seu aprenentatge, i, a més, s'implique i siga més conscient del procés de valoració i sistematització d'aquests.

Aquest treball inclou alguns exemples de rúbriques que es podrien fer servir per tal d'establir els criteris de realització i d'assoliment de cadascuna de les destreses. S'han inclòs a mode orientatiu, no obstant això, és convenient que siguin compartides (i si cal debatudes i consensuades) prèviament amb l'alumnat i assegurar-nos que tothom pot entendre i aplicar els nivells que s'hi recullen. Tot plegat amb la finalitat de fer efectiva la funció de les rúbriques en el procés d'aprenentatge, que no és altra que la de saber i acordar què entenem pels diferents criteris d'assoliment i, per tant, que els alumnes coneguen què els falta per arribar a realitzar adequadament aquell aspecte de la tasca que s'està avaluant.

La rúbrica és molt útil per avaluar competències i, en general, continguts transversals com poden ser l'expressió escrita, el procés de recerca, el treball cooperatiu, etc. Les rúbriques permeten concretar el currículum, perquè obliguen a definir el que s'espera que l'alumnat siga capaç de fer per demostrar que és competent i com es pot organitzar el desenvolupament de les diferents capacitats. Com que una competència es demostra portant a la pràctica diferents tipus de sabers alhora, avaluar implica constatar si aquests diferents tipus de sabers s'utilitzen de manera coherent i a un determinat nivell. Per exemple, no es demostra un bon nivell d'assoliment de la competència si en fer un exercici es comprova que s'ha après un coneixement i se sap obtenir informació d'internet, per exemple, però no se sap mobilitzar aquest coneixement per escriure una bona argumentació.

Seguint Sanmartí, en el cas de la proposta didàctica, pel que fa a l'avaluació "qualificadora-acreditativa", es proposa l'ús de rúbriques per valorar el grau de desenvolupament de les diferents competències (o dels components que les defineixen), que permeten especificar criteris

i indicadors referits a diferents nivells de realització d'una tasca o tasques. Una rúbrica és una matriu que reforça i explicita el caràcter formatiu de l'avaluació. D'una banda, trobem els criteris de realització relacionats amb cada competència (o de components de diferents competències) i, de l'altra, els criteris de resultats associats a diferents nivells d'assoliment, concretats en indicadors relacionats amb la tasca. Els nivells es poden associar amb les notes tradicionals, tot i que el que es pretén és que l'alumne pugui obtenir uns descriptors detallats del seu grau d'assoliment de la tasca. La rúbrica permet a l'aprenent anticipar i planificar com realitzar cada tipus d'activitat (criteris de realització) i ser conscient del que necessita per fer-la amb un nivell de qualitat alt (criteris de qualitat) i així poder autoregular-se i prendre mesures per millorar. Pel que fa als ensenyants, les rúbriques serveixen per identificar aspectes clau en què els caldrà ajuda per aprendre, compartir amb els alumnes quins són els indicadors alts i mínims de realització, així com prendre mesures per a l'estudiantat que no els aconseguisca.

La seqüència compta amb una avaluació diversificada que fa servir diversos instruments, en el marc de l'avaluació contínua. En primer lloc, es realitza una avaluació diagnòstica anònima a través de *Google Forms*, que permet esbrinar els coneixements previs de l'estudiantat sobre la temàtica i el seu interès cap a l'assignatura.

Tot seguit, la valoració de les diferents activitats proposades, tant en grup com individuals, es realitza a través de rúbriques, a excepció de la primera tasca d'activació de coneixements, que no tindria una avaluació quantitativa. Aquest instrument d'avaluació, tal com s'ha explicat, permet al professorat copsar el desenvolupament de les destreses treballades a través dels continguts, i, a l'alumnat prendre consciència del procés i del resultat del seu aprenentatge: la competència d'aprendre a aprendre. També es pretén avaluar tot el procés d'aprenentatge dels alumnes i fomentar la seua participació durant la seqüència, tal com reflecteix la "Taula 2. Instruments d'avaluació i percentatges", amb la valoració de cada tasca, que es lliurarà als alumnes en encetar aquest treball. A través de les activitats, els alumnes poden treballar en grup i participar en debats, fer exposicions orals i pòsters digitals, amb exercicis que sumen un 25% de la nota final. Com que als treballs en grup, a més, s'aplica una metodologia cooperativa, basada en activitats en grups heterogenis, val a dir que la nota final serà la mitjana de la suma de les notes individuals de cada membre del grup. D'aquesta manera es busca implicar tots els membres del grup en la consecució d'objectius comuns. Cal esmentar que l'avaluació de la tasca del pòster digital en equip tindrà dues parts. En la primera, el docent tindrà en compte per mitjà d'una rúbrica d'observació el procés de treball en grup, i en la segona, els diferents equips, s'avaluaran entre ells el resultat final del pòster (coavaluació intergrup). Per tant, en aquesta activitat hi haurà una part de l'avaluació més qualificadora, per part del professor/a, i una més formadora, entre els alumnes, que es repartiran a parts iguals en la nota final de la tasca. De manera individual, l'estudiantat redactarà textos expositius i creatius (literaris) que poden representar fins el 30% de la nota final.

D'acord amb la visió de l'avaluació que es proposa en aquest treball, la seqüència didàctica culmina amb l'elaboració d'una activitat final, per tal de permetre a l'alumnat sintetitzar el que ha après. Aquesta activitat s'elabora de manera individual, representa el 35% del global, i els alumnes poden escollir entre dues opcions. El primer itinerari consisteix en l'elaboració d'un text expositiu-argumentatiu que té per objectiu exercitar l'expressió escrita, plasmar i sintetitzar

tots els aprenentatges de la seqüència, incloent-hi una valoració personal. La segona possibilitat comporta elaborar un relat literari breu sobre un crim o un personatge criminal, un exercici que pretén posar en pràctica i estimular la creativitat, i en el qual es poden treballar alguns dels temes, conceptes i tècniques narratives vistes als fragments de la seqüència. Amb aquestes dues modalitats es pretén oferir diferents mètodes d'aprenentatge, presentació i expressió que s'ajusten als diferents perfils d'alumnat, des dels més conceptuals fins els més creatius. Una motivació que enllaça amb alguns dels principis d'inclusió i flexibilitat del Disseny Universal d'Aprenentatge (DUA), que plantegen diversificar l'ensenyament.

El 10% de la nota restant es destina a valorar l'actitud i la participació de l'alumnat en la seqüència. Aquesta valoració es fa per mitjà de l'observació directa per part del professor/a del treball diari i progressiu que realitza l'estudiantat, posant el focus en el seu esforç i predisposició al llarg de les sessions. El que s'avalua és, per tant, el seu comportament i/o actitud, la seua participació i interès, i la presentació de les diferents activitats dins dels terminis de lliurament establerts.

Per acabar, els alumnes hauran de respondre anònimament a un qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica també a través de *Google Forms*, i que conté preguntes sobre el contingut, la metodologia, els materials, la docència, la valoració general i propostes de millora. El fet d'obtenir digitalitzats els resultats dels qüestionaris permet analitzar qualitativament i quantitativa les dades, de cara a valorar la implementació.

A continuació, es mostra una taula que inclou la informació sobre els instruments d'avaluació:

Taula 2. Instruments d'avaluació i percentatges.

Ítem	Instrument d'avaluació	%	Activitats
Actitud (participació, lliuraments, etc.)	Observació	10%	
Activitats en grup	Rúbrica	25%	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 2: exposició oral (0,75 punts) • Activitat 3: debat sobre personatges (0,75 punts) • Activitats 4: pòster digital <i>Glogster</i> (1 punt)
Activitats individuals	Rúbrica	30%	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 5: comentari de text (1 punt) • Activitat 6: text argumentatiu (1 punt) • Activitat 7: monòleg interior (1 punt)
Tasca final individual	Rúbrica	35%	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat 8 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Opció a) Text expositiu-argumentatiu ➤ Opció b) Text literari

4.9 Temporització

La seqüència didàctica està programada per impartir-la al llarg de nou sessions de 55 minuts cadascuna, la qual cosa significa poc més de dues setmanes lectives, tenint en compte que l'assignatura de Literatura Universal de 1r de Batxillerat s'imparteix quatre cops per setmana. No obstant això, es pot afegir, si és necessari, alguna sessió addicional, especialment si els alumnes necessiten més temps per entregar alguna de les tasques que conformen la proposta. Els qüestionaris d'avaluació inicial i final de la proposta es realitzaran a casa de manera individual pels alumnes i no tindran repercussió a la nota final.

Per tal que els alumnes tinguin ja un cert bagatge previ sobre la metodologia didàctica, seria recomanable que en unitats anteriors del curs hagueren treballat en activitats puntuals des del punt de vista de la temàtica i la intertextualitat, tenint com a base la comparativa entre textos d'estils i èpoques diversos, relacionats per la temàtica. Per exemple, el treball dels tòpics literaris, que són recurrents a nombrosos textos literaris d'estètiques variades, és una bona manera d'iniciar-se en el treball a través de l'enfocament proposat.

La proposta didàctica que es planteja es podria impartir a mitjans de la tercera avaluació, en la qual els alumnes haurien tractat la majoria de moviments literaris als quals pertanyen els diferents textos, i, fins i tot, podrien haver treballat alguns dels fragments de la seqüència de manera aïllada per il·lustrar alguns dels grans moviments estudiats a l'assignatura: l'antiguitat, el teatre clàssic anglès del segle XVII, el romanticisme obscur i el realisme literari del segle XIX, i l'existencialisme del segle XX. Per exemple, per treballar el teatre isabelí o la novel·la russa, es poden haver llegit fragments o l'obra completa d'*Otel·lo* o *Crim i càstig*. La seqüència pot servir per introduir la darrera part de continguts del currículum de l'assignatura de Literatura Universal, centrada en el segle XX i en la literatura estatunidenca, que engloba escriptors com Truman Capote al qual pertany un dels fragments de la seqüència.

Taula 1. Temporització de la seqüència didàctica.

Sessió	Duració	Planificació i contingut	Espai	Activitats
1	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Es fa el qüestionari d'avaluació diagnòstica: <i>Google Forms</i>. • Explicació del contingut general de la seqüència didàctica i mètode d'avaluació. • Es comparteixen les rúbriques d'avaluació. • Formació de grups de treball heterogenis d'alumnes. • Activitat 1: per introduir el tema de la SQD es fa un debat, es demana als alumnes que proposen exemples i es fa una exposició en grup sobre els resultats i conclusions extretes. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació: no hi ha avaluació quantitativa. ➤ Activitat en grup. 	Aula convencional	Activitat 1
2	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Es reparteixen els textos de la seqüència a cada alumne. • El professor fa una lectura en veu alta i després els alumnes una altra de manera individual. • Formació de grups heterogenis i assignació a cada grup d'un fragment per fer-ne activitats al voltant. • Els grups exposen els resultat de les activitats. • El professor corregeix, insisteix o amplia els resultats de cada grup. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació: rúbrica observació exposició oral. ➤ Activitat en grup. 	Aula convencional	Activitat 2
3	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat en grup per treballar els personatges de la selecció. • Treball al voltant dels personatges criminals de la seqüència, la justificació i la intencionalitat amb una sèrie de preguntes. • Reflexionem i debatem. • Ordenem els textos en funció de la major o menor justificació que tenen els crims del personatges. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació: rúbrica observació participació en debat. ➤ Activitat en grup. 	Aula convencional	Activitat 3
4 i 5	55 min (x2)	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats per veure adaptacions d'algunes de les obres a altres expressions artístiques com la pintura, la música o el cinema. • En grup cercar informació per preparar un pòster sobre les relacions entre les obres literàries de la selecció i altres manifestacions culturals que el professor/a proposa (art, música i cinema). • Elaboració d'un pòster digital a través de l'aplicació <i>Glogster</i>. • Es visionen el treballs resultants amb tota la classe. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació rúbrica observació procés treball en grup. ➤ Coavaluació rúbrica pòster digital. ➤ Activitat en grup. 	Aula d'informàtica	Activitat 4
6	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats de comparació d'elements particulars dels textos: llenguatge, estil, finalitat... 	Aula convencional	Activitat 5

		<ul style="list-style-type: none"> • Tasca d'escriptura individual: fer un comentari de text sobre el significat i la singularitat del personatge de Iago a l'obra de Shakespeare a partir d'una citació de William Hazlitt. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació rúbrica comentari de text. ➤ Activitat individual. 		
7	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Activitats destinades a identificar, analitzar i comparar els punts de vista narratius. • Tasca final consistent en la realització d'un text argumentatiu breu sobre com l'alumne valora la capacitat que tenen els textos per submergir el lector en la ment dels personatges criminals. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació rúbrica text argumentatiu. ➤ Activitat individual. 	Aula convencional	Activitat 6
8	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntes sobre exploració psicològica de personatges a través de tècniques narratives: monòleg interior. • Tasca individual que consistirà en la creació d'un monòleg interior en el qual s'exposen els pensaments d'un personatge de la seqüència. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació rúbrica monòleg interior. ➤ Activitat individual. 	Aula convencional	Activitat 7
9	55 min	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat final: <ul style="list-style-type: none"> - Opció a) text expositiu-argumentatiu que resumisca els elements de la seqüència. Incloure valoració personal. - Opció b) narració en la qual es parle de la comissió d'un crim fictici o reconstruït a partir d'un cas real extret de la premsa, per exemple. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Avaluació rúbrica text expositiu-argumentatiu (opció a). ➤ Avaluació rúbrica relat literari (opció b). ➤ Realització del qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica. ➤ Activitat individual. 	Aula convencional	Activitat 8

5. Activitats

A continuació es presenten les activitats de la seqüència proposada. De cadascuna de les tasques s'exposa, en primer lloc, una graella amb els elements didàctics i del currículum acadèmic necessaris per a la seua implementació a l'aula: descripció, objectius, continguts, competències, resultats d'aprenentatge que es pretenen, metodologia, materials, espai, durada i avaluació. En segon lloc, per tal d'entendre l'estructura de cada sessió, després de cada graella, s'exposa el guió amb les preguntes amb què es pretenen orientar les activitats, encaminades a la realització d'una tasca final. Aquestes qüestions estan incloses a l'apartat de materials de cada graella.

5.1 Activitat 1: Avaluació diagnòstica, activació de coneixements i motivació

Descripció	<p>Es fa el qüestionari d'avaluació diagnòstica a casa.</p> <p>Tenint en compte els resultats de l'avaluació diagnòstica, a l'aula s'informa sobre el contingut de la seqüència didàctica, els objectius, els mètodes d'avaluació i les dates d'entrega de les activitats en grup i individuals.</p> <p>En grups conversen sobre el tema de la seqüència. En posen exemples. Tot seguit, es fa un debat a classe per exposar el parer i coneixements previs sobre el tema. Cada grup ho exposa davant la classe.</p>
Objectius	<ul style="list-style-type: none">- Comprovar els coneixements previs de l'alumnat.- Informar sobre els continguts generals, objectius, instruments d'avaluació de la SQD.- Establir dates d'entrega per a la realització de les activitats i treballs de la SQD.- Presentar el tema i activar els coneixements previs, per tal de situar i motivar l'alumnat en la matèria.- Treballar expressió oral: argumentació i exposició.
Continguts	<ul style="list-style-type: none">- Avaluació diagnòstica per valorar coneixements previs.- Aproximació al tema del crim a la cultura.- Text argumentatiu oral: debat.- Text expositiu oral: conclusions.- Participar en un debat.- Interés per participar i involucrar-se en la SQD.- Treballar en equip.- Respectar els torns de paraula.- Valorar l'argumentació i el pensament inductiu com a mètodes d'aprenentatge eficaços.
Competències	<ul style="list-style-type: none">- Competència comunicació lingüística (CCLI).- Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització de les tasques.- Competències socials i cíviques (CSC): organitzar equips de treball cooperatiu, establir relacions entre la literatura i altres disciplines.- Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura.- Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumne haurà de plasmar les seues reflexions a l'exposició.
Resultats de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none">- L'alumnat coneix els objectius, continguts, la planificació, la metodologia i les activitats de la SQD.- L'alumnat activa els seus coneixements previs i el seu interès pel tema.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none">- Treball en grups heterogenis.- Participació activa de l'alumnat.- Metodologia inductiva.- Docent orientador/guia, funció no directiva.

	- El qüestionari d'avaluació diagnòstica es fa a casa amb <i>Google Forms</i> .
Materials	Ordinador amb projector per visionar imatges/vídeos d'exemples Qüestionari d'avaluació diagnòstica (Annex 1) Taula 2. Instruments d'avaluació i percentatges. Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 1 Exemples de productes culturals sobre crim: vídeos (Annex 3)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts)
Avaluació	No hi ha avaluació quantitativa.

Preguntes activitat 1

En grups de tres o més alumnes (en funció de la disponibilitat) demanem que:

- Conversen sobre què entenen pel concepte de crim o criminals. Se'ls demana que posen exemples de personatges o obres literàries que giren al voltant del crim.
- Tot seguit, s'obre un debat per tal d'exposar que entenen per crim, quins motius individuals o socials creiem que poden moure hom a cometre un crim, quin creuen que és el pitjor crim que es pot cometre o quina explicació justificació poden tenir o han tingut els criminals al llarg de la història...
- Comentem entre els grups com els arriba el tema del crim, a través de quins altres mitjans que actualment consumeixen poden tindre accés a contingut, de ficció i no-ficció, relacionat amb el crim i que posen exemples de productes culturals de qualsevol època que parlen sobre crim. Tot seguit es demana als grups que exposen les conclusions i que expliquen per què els agrada o no el tema, si creuen que és molt recurrent, i si al seu parer existeix, o no, una fascinació i/o atracció pel crim a la literatura i a la cultura en general. Podem il·lustrar els comentaris llegint o visionant alguns dels exemples, tant els proposats pel professor com pels alumnes.

5.2 Activitat 2: Introducció i identificació d'elements generals dels fragments

Descripció	És una activitat d'introducció i identificació d'elements generals dels fragments. Es reparteixen els textos i es llegeixen en veu alta pel professor i després de manera individual per part de cada alumne. En grups es reparteix un o dos fragments a cadascun i es plantegen les preguntes. Al final es fa un exposició oral.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Introduir els textos de la selecció i extreure elements generals. - Buscar una obra per completar la selecció amb una autora femenina. - Treballar l'expressió oral. - Treballar comprensió escrita i expressió oral.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximació al tema del crim a la cultura. - Text expositiu oral: presentació. - Elements de narració: narrador, personatges, tema, argument, acció, temps, espai, etc. - Identificar elements temàtics del crim a texts literaris variats. - Interés per participar i treballar en equip en la SQD.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització de les tasques.

	<ul style="list-style-type: none"> - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Competències socials i cíviques (CSC): organitzar equips de treball cooperatiu. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): els alumnes s'enfronten a la lectura dels textos i hauran d'aprendre i comprendre els seus elements.
Resultats de l'aprenentatge	L'alumnat aprén a conèixer i identificar els elements generals dels textos de la selecció.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Treball en grups heterogenis. - Aprenentatge cooperatiu: puzzle d'Aronson. - Participació activa de l'alumnat. - Metodologia inductiva. - Docent orientador/guia, funció no directiva.
Materials	Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 2 Rúbrica exposició oral (Annex 4)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts)
Avaluació	El professor corregeix els resultats de l'exposició de manera oral a cada grup i insisteix en els elements generals. El resultat és la suma de les puntuacions de cada membre del grup dividit entre el nombre d'integrants. D'aquesta manera tots han de participar i implicar-s'hi perquè el resultat és col·lectiu.

Preguntes activitat 2

Repartim els textos i el professor fa una lectura en veu alta i, tot seguit, se'n fa una altra d'individual. Redistribuïm l'alumnat en grups i a cadascun se li assigna un o dos fragments (en funció del nombre d'equips) i plantegem les activitats següents:

- Anotar l'autor o l'autora de cada text, l'època i el gènere.
- Identificar les veus literàries (narratives, teatrals), punts de vista i els personatges que apareixen en cadascun dels textos: qui són, què diuen o què fan...
- Fem hipòtesi sobre el tema i argument del fragment.
- Justificar per què els agrada o no el fragment/s adjudicat/s.
- Els encoratgem perquè, a l'aula o a casa, busquen i completen el corpus amb la tria d'un fragment d'una obra literària, que per les seues característiques, pugui formar part de la seqüència de treball. Els proposem que centren la tria amb alguna autora per tal d'incorporar escriptores a la selecció. Ex. *Estranyys a un tren* (Patricia Highsmith, 1950) o qualsevol altra escriptora.
- En concloure aquest primer conjunt d'activitats, els diferents grups van exposant-ne alternativament els resultats dels fragments treballats. El professor orienta i/o corregeix de manera oral a cada grup i insisteix en els elements generals. Cada grup tindrà un total de 10 minuts per exposar.

5.3 Activitat 3: Personatges i justificació narrativa o dramàtica

Descripció	Activitat en grup per treballar els personatges de la selecció i identificar els motius del seu crim i la seua justificació al text. Hauran de fer un debat al final.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Treballar característiques personatges.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fer hipòtesi, classificar i ordenar els textos en funció dels motius criminals que relaten. - Treballar text argumentatiu oral: debat. - Treballar comprensió escrita i expressió oral.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximació als personatges i motiu del crim a la literatura universal. - Text argumentatiu oral: el debat. - La intertextualitat del crim. - Reelaborar informació. - Identificar característiques sobre personatges i motius del crim a textos literaris variats. - Producció de textos expositius orals. - Interés per participar i treballar en equip en la SQD. - Valorar l'argumentació i el pensament inductiu com a mètodes d'aprenentatge eficaços.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Competències socials i cíviques (CSC): organitzar equips de treball cooperatiu. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització de les tasques. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): els alumnes s'enfronten a la lectura dels textos i hauran d'aprendre i comprendre els seus elements.
Resultats de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumnat coneix i identifica els personatges i la justificació literària que el relat els atorga respecte al crim comès.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Treball en grups heterogenis. - Participació activa de l'alumnat. - Metodologia inductiva. - Docent orientador/guia, funció no directiva.
Materials	Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 3 Rúbrica debat (Annex 5)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts)
Avaluació	Es valora la participació en el debat, dins de l'apartat d'activitats en grup i actitud, per mitjà d'una rúbrica d'observació.

Preguntes activitat 3

En grups d'alumnes:

- Identifiquem (o fem hipòtesi) sobre el crim que s'ha comès o pretén el personatge de cada text.
- Classifiquem els fragments segons els motius, vicis o defectes humans que explicarien l'acte criminal (enveja, venjança, perversitat, maldat en estat pur, desesperació, desigualtat social, indiferència o justificació de la pròpia existència a través del crim...).
- Anotem referències al text sobre els motius que mouen el personatge al crim: quins pensaments, reflexions, emocions, dilemes (o absència de tots ells) evoca per justificar el seu acte.
- A partir dels resultat de les preguntes anteriors, reflexionem en grup i, tot seguit, debatem entre tota la classe sobre la justificació narrativa o dramàtica –o absència d'ella– que hem inferit que té el personatge criminal en cadascun dels

fragments. Cada equip designa un portaveu que exposarà, en primer lloc, un recull dels arguments generats per cada grup. Tot seguit, el debat s'obrirà a tota la classe. Les preguntes a respondre seran: Està justificat literàriament el crim al text? Com? Les raons que mouen el personatge al crim són més o menys comprensibles d'acord amb els pensaments o sentiments que expressa? Podríem arribar a empatitzar amb el personatge? Per què?

- Ordenem els textos en funció de la major o menor justificació literària (narrativa o dramàtica) que creiem que tenen del personatges.
- Podries classificar els personatges en funció de si tenen una personalitat criminal o el crim és quelcom provocat per un fet concret, una situació o un determinat marc sociocultural?

5.4 Activitat 4: Adaptacions de les obres seleccionades a altres expressions artístiques

Descripció	Bloc d'activitats per veure adaptacions d'algunes de les obres a altres expressions artístiques com la pintura, la música o el cinema. Hauran de cercar informació per preparar un pòster sobre les relacions entre les obres literàries dels fragments de la selecció i altres obres que el professor proposa. La informació se cerca i recopila (text, imatges, vídeos, etc.), i després s'elabora un pòster digital a través de l'aplicació <i>Glogster</i> ⁸ .
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Treballar relacions de la literatura amb altres expressions culturals. - Cercar i reelaborar informació, i crear materials i recursos en suport físic i digital.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Text expositiu escrit. - La intertextualitat i la temàtica del crim. - Llenguatge i estil literari. - Cercar i reelaborar informació. - Producció de recursos i materials en suport digital a través d'eines TIC. - Interés per participar i treballar en equip en la SQD. - Desenvolupar la creativitat. - Desenvolupar actituds positives envers l'ensenyament i aprenentatge de la literatura. - Valorar l'ús de les noves tecnologies per l'aprenentatge de la literatura.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització de les tasques. - Competències socials i cíviques (CSC): col·laborar per construir un producte col·lectiu a través de les TIC, organitzar equips de treball cooperatiu, establir relacions entre la literatura i altres disciplines. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumnat haurà d'aprofitar la informació treballada per crear nous materials. - Competència digital (CD): ús de <i>Glogster</i>.
Resultats de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumnat constata la presència del tema a diferents manifestacions culturals. - L'alumnat observa la relació entre literatura, pintura, música i

⁸ Si és necessari, podem dedicar part de la sessió a formar els alumnes en l'ús de l'eina.

	cinema. - L'alumnat aprén a cercar, tractar informació i elaborar nous materials i recursos a partir d'ella. - L'alumnat incrementa el seu interès i motivació: aprenentatge significatiu.
Metodologia	- Participació activa de l'alumnat. - Treball en grups heterogenis. - Metodologia inductiva.
Materials	Ordinador amb Internet per fer servir <i>Glogster</i> i buscar recursos Preguntes activitat 4 Graella per recopilar la informació de les obres (Annex 6) Tutorial <i>Glogster</i> (Annex 7) Projector per veure el resultat final dels pòsters Rúbrica observació procés elaboració pòster (Annex 8) Rúbrica per coavaluar pòster entre els grups (Annex 9)
Espai	Aula d'informàtica
Durada	2 sessions (55 minuts)
Avaluació	El professor avaluava el procés de treball en grup per mitjà d'una rúbrica d'observació. Els grups fan una avaluació recíproca i valoren el pòster dels altres companys per mitjà d'una rúbrica.

Preguntes activitat 4

Amb l'assessorament previ del professorat d'altres matèries (Història, Història de l'Art o Música), en grups demanem que cerquen informació per preparar un pòster sobre les relacions entre les obres literàries dels fragments de la selecció i altres manifestacions culturals (art, música i cinema). A cada grup de la classe li podem assignar un art (pintura, música i cinema) i se li encarregarà cercar la següent informació:

- Relació obra pictòrica i text literari: autors, èpoques, destinataris, temàtiques, formes, intencionalitats...Algunes propostes podrien ser:
 - Tiziano Vecellio: *Caín i Abel* (1542-44)
 - Eugène Delacroix: *Medea furiosa* (1862)
- Treballar la influència d'alguna de les obres en alguns gèneres musicals, com ara l'òpera o en el rock alternatiu contemporani. Cercar informació d'obres musicals (òperes, cançons, etc.) basades en alguna de les obres de la selecció literària de la seqüència: autors, èpoques, context, temàtiques, intencionalitats... Algunes de les propostes podria ser:
 - Giuseppe Verdi (1887): *Otel·lo*
 - Luigi Cherubini (1797): *Medea*
 - The Cure (1978): *Killing an Arab*
- Cercar informació sobre alguns crims literaris de la selecció portats al cinema: directors, èpoques/anys del film, recepció, crítica... Algunes propostes d'obres podrien ser les següents:
 - Edgar G. Ulmer (1934): *The Black Cat*
 - Josef von Sternberg (1935): *Crime and Punishment*
 - Luchino Visconti (1967): *Lo straniero*
 - Richard Brooks (1967): *In Cold Blood*
 - Bennet Miller (2005): *Capote*

- Deixem que els alumnes cerquen i facen alguna proposta per incloure-la a l'exposició.
- Recopilem la informació i a l'aula d'informàtica preparem el pòster digital a la web de *Glogster*. Es pot incloure informació de tot tipus (text, imatges, vídeos, etc.).
- Visionem i comentem els diferents treballs.

5.5 Activitat 5: Comparació d'elements particulars dels textos

Descripció	Activitats en grup dedicades a comparar elements particulars dels textos (estil, llenguatge, finalitat, significació i recepció). La tasca individual consisteix a redactar un comentari de text a partir d'una citació de William Hazlitt sobre el personatge de Iago de l'obra <i>Otel·lo</i> . Es tracta d'aprofundir i ampliar la significació del personatge com a representació de la maldat humana.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar elements particulars dels textos. - Desenvolupar i ampliar conceptes d'algun text: el personatge de Iago com a encarnació de la maldat humana. - Cercar i (re)elaborar informació. - Treballar comprensió i expressió escrita. - Redactar textos expositius.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Llenguatge i estil literaris. - Text expositiu breu: comentari de text. - La intertextualitat del crim. - Cercar i reelaborar informació. - Anàlisi, comparació i contrastació dels fragments literaris sobre obres de temàtica criminal. - Interés per participar i involucrar-se en la SQD. - Estimular el treball autònom. - Valorar l'argumentació i el pensament inductiu com a mètodes d'aprenentatge eficaços.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització del text. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumnat haurà d'aprofitar la informació treballada per crear-ne de nova.
Resultats de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumnat identifica, analitza i compara diferents elements a textos literaris diversos. - L'alumnat aprèn a interpretar, cercar i tractar informació per reelaborar-la. - L'alumnat amplia coneixements sobre aspectes concrets de la SQD.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Participació activa de l'alumnat. - Metodologia inductiva. - Treball individual i autònom de l'alumne.
Materials	<p>Selecció fragments obres SQD (Annex 2)</p> <p>Preguntes activitat 5</p> <p>Citació de William Hazlitt per al comentari de text (Annex 10)</p> <p>Guió comentari de text (Annex 11)</p> <p>Rúbrica avaluació comentari de text (Annex 12)</p>
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts) + el temps que necessiten a casa per a la tasca escrita
Avaluació	Es valora el comentari de text per mitjà d'una rúbrica a dins de l'apartat d'activitats individuals.

Preguntes activitat 5

En grups comparem elements particulars del textos responnent a les següents preguntes. Després ho comentem i debatem entre tota la classe.

- Quin tipus de text és el fragment 1 (Caïn i Abel)? Quin llenguatge i estil fa servir? Quines característiques principals podries assenyalar d'acord amb l'obra on està inclòs (la *Bíblia*)? Quina finalitat creus que tenia el text d'acord amb el seu contingut i característiques? Creus que el podem interpretar obviant la religiositat?
- Contrastem l'estil dels fragments 2 (*Medea*) i 3 (*Otel·lo*). Els dos pertanyen a obres dramàtiques tràgiques. Quines diferències estilístiques es podrien assenyalar com a més significatives entre el parlament de Medea i de Iago (més col·loquial o culte, directe o retòric, etc.)?
- Assenyala quins recursos estilístics trobem al fragment 3 d'*Otel·lo* (metàfores, comparacions, etc.)?
- Quina finalitat creus que té l'ús de les interjeccions, interrogacions, negacions i superlatius al fragment 2 (*Medea*) d'acord amb la situació que viu el personatge?
- Fixa't en l'ús de les paraules “mà” i “cor” del fragment 2 (*Medea*). Què creus que representen?
- Quina finalitat té l'ús del monòleg dels protagonistes als fragments 2 (*Medea*) i 3 (*Otel·lo*)?
- El personatge de Medea trenca amb l'idealisme clàssic dels herois d'altres tragèdies gregues, i està caracteritzada amb un gran realisme (Eurípides, trad. en 2006). Què creus que vol dir aquesta afirmació? Com creus que el públic de l'època va rebre un personatge així si tenim en compte l'estil d'altres tragèdies coetànies protagonitzades per herois clàssics de la mitologia?
- Pel que fa al malvat Iago (*Otel·lo*) és un personatge que no sembla el que realment és, en quina frase del text creus que es pot fer palesa aquesta característica? Què creus que Shakespeare voldria representar o reflectir amb la seua caracterització?
- Llegeix la citació de William Hazlitt sobre el personatge de Iago i fes un comentari de text breu (300-400 paraules) en el qual expliques la significació del personatge a l'obra de Shakespeare.

5.6 Activitat 6: Narradors

Descripció	Consistent en una sèrie d'activitats destinades a treballar els punts de vista narratius de diversos fragments, tot analitzant semblances i diferències. Les treballem en grup a classe. Després les posem en comú i debatem. La tasca individual consisteix en la realització d'un text argumentatiu breu sobre com l'alumne valora la capacitat que tenen els textos per submergir el lector en la ment dels personatges criminals.
Objectius	<ul style="list-style-type: none">- Analitzar punts de vista narratius i veus literàries.- Treballar comprensió i expressió escrita.- Redactar textos argumentatius.- Treballar comprensió i expressió escrites.
Continguts	<ul style="list-style-type: none">- Elements de narració: narrador.- La intertextualitat del crim.- Text argumentatiu.- Anàlisi, comparació i contrastació dels fragments literaris sobre

	obres de temàtica criminal. - Producció de textos argumentatius escrits. - Interés per participar i involucrar-se en la SQD. - Estimular el treball autònom. - Valorar l'argumentació i el pensament inductiu com a mètodes d'aprenentatge eficaços. - Valorar la intertextualitat i la tematologia per aprendre literatura.
Competències	- Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització del text. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumnat haurà d'aprofitar la informació treballada per crear-ne de nova.
Resultats de l'aprenentatge	- L'alumnat identifica, analitza i compara diferents elements a textos literaris diversos.
Metodologia	- Participació activa de l'alumnat. - Metodologia inductiva. - Treball individual i autònom de l'alumne.
Materials	Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 6 Rúbrica avaluació text argumentatiu (Annex 13)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts) + el temps que necessiten a casa per a la tasca escrita
Avaluació	Es valora el text argumentatiu per mitjà d'una rúbrica a dins de l'apartat d'activitats individuals.

Preguntes activitat 6

En grups comparem elements particulars del textos responnent a les següents preguntes. Després ho comentem i debatem entre tota la classe.

- Pel que fa als narradors, podries dir el tipus de narrador dels fragments 4 (*El gat negre*), 5 (*Crim i càstig*), 6 (*L'estrany*) i 7 (*A sang freda*).
- Sobre els textos 5 (*Crim i càstig*) i 7 (*A sang freda*). Busca informació sobre el narrador que predomina a tota l'obra i anota la definició.
- Fixa't en el fragment número 7 (*A sang freda*), està narrat en primera persona, tal com al text 4 (*El gat negre*), amb un narrador protagonista que relata els fets d'un crim, tot fent com una espècie de confessió judicial. Tots dos personatges semblen ser presos d'un sentiment ambivalent, una lluita entre el bé i el mal, entre la bondat i la perversitat. A quines parts del text es pot intuir aquest sentiment de dualitat?
- El fragment 7 (*A sang freda*) s'inspira en el cas real de l'assassinat d'una família de grangers de Kansas. L'escena és la reconstrucció del crim narrada per un dels assassins, però enlloc de trobar-la escrita en una notícia es tracta d'una novel·la de no ficció sobre un assassinat. Assenyala quines diferències estilístiques trobaríem entre l'estil periodístic i literari. Com creus que l'autor d'aquesta obra va tindre accés a aquesta informació? Creus que l'estil literari pot qüestionar la veracitat dels fets o pel contrari els pots donar més versemblança? Diries que és més objectiu o més subjectiu?

- Explica amb un text argumentatiu breu (300-500 paraules) si creus que el narrador aconsegueix, des del teu punt de vista, submergir el lector en la psicologia dels personatges d'aquests quatre fragments. Posa exemples.

5.7 Activitat 7: Exploració psicològica de personatges a través de tècniques narratives: monòleg interior

Descripció	Activitat sobre exploració psicològica de personatges a través de tècniques narratives: monòleg interior. En grups responem a les preguntes i després les comentem i debatem a classe. La tasca individual consistirà en l'elaboració d'un monòleg interior d'un dels personatges dels textos de la seqüència.
Objectius	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, analitzar i comparar els usos de la tècnica narrativa del monòleg interior a diferents textos. - Treballar comprensió i expressió escrita.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - Tècniques narratives: monòleg interior. - La intertextualitat del crim. - Anàlisi, comparació i contrastació del monòleg interior a diferents fragments literaris. - Producció de textos literaris escrits. - Interés per participar i involucrar-se en la SQD. - Estimular el treball autònom. - Valorar la intertextualitat i la temàtica per aprendre literatura.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització del text. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumnat haurà d'aprofitar la informació treballada per crear-ne de nova.
Resultats de l'aprenentatge	<ul style="list-style-type: none"> - L'alumnat identifica, analitza i compara diferents elements com l'ús de la tècnica narrativa del monòleg interior a textos literaris diversos.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Participació activa de l'alumnat. - Metodologia inductiva. - Treball individual i autònom de l'alumne.
Materials	Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 7 Pautas per escriure un monòleg interior (Annex 14) Rúbrica avaluació monòleg interior (Annex 15)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts) + el temps que necessiten a casa per a la tasca escrita
Avaluació	Es valora el text escrit creatiu del monòleg interior per mitjà d'una rúbrica a dins de l'apartat d'activitats individuals.

Preguntes activitat 7

En grups comparem elements particulars dels textos responent a les següents preguntes. Després ho comentem i debatem entre tota la classe.

- Pel que fa al fragment 5 (*Crim i càstig*), el protagonista evidencia els seus pensaments a través d'un monòleg interior? Quina finalitat creus que té aquesta tècnica? Justifica per mitjà d'exemples la seua presència al fragment.
- La tècnica del monòleg interior serà també adoptada per escriptors posteriors, tal com s'evidencia al fragment següent, el número 6 (*L'estrany*, Albert Camus, 1942),

en què el seu personatge fa una espècie d'al·legat existencialista: mostra la seua indiferència fins i tot davant la mort, aliena o pròpia, i exposa el crim com a una espècie d'eina d'autoconeixement que el condueix a l'autodestrucció. Podries posar exemples que evidencien aquesta afirmació al text. En quin altre fragment vist amb anterioritat creus que pot deduir-se aquest ús del crim com a mecanisme d'autoconeixement. Podries identificar els elements de crítica, qüestionament o denúncia social subjacents en el discurs del personatge?

- Assenyala les diferències estilístiques entre el monòleg interior del fragment 5 (*Crim i càstig*) i el fragment 6 (*L'estrany*).
- Posa't a la pell d'un dels personatges dels textos i escriu un fragment breu (150-200 paraules màxim) en forma de monòleg interior, és a dir, una seqüència en la qual emules els pensaments del caràcter escollit, de manera que en llegir-lo assistim a la seua activitat mental, tal com hem vist als fragments 5 i 6. Fixa't en les pautes per redactar aquest tipus d'escriptura lliure que trobaràs a l'annex 14.

5.8 Activitat 8: Tasca final

Descripció	Tasca final, a triar entre dues opcions: Opció a) Text expositiu-argumentatiu en què s'hi reflexione sobre els elements de la seqüència amb valoració personal. Opció b) Relat literari, en forma de narració, en el qual es parle de la comissió d'un crim fictici o real. Per fer a casa: qüestionari d'avaluació de la seqüència.
Objectius	Treballar expressió escrita: els alumnes elaboren un text expositiu-argumentatiu o un de narratiu, en el qual plasmen els coneixements adquirits al llarg de la seqüència o bé posen en pràctica l'escriptura creativa. Valorar la seqüència per part dels alumnes.
Continguts	<ul style="list-style-type: none"> - El text expositiu escrit. - El text narratiu literari: el relat breu. - Tècniques narratives i elements de la narració. - Aplicar i relacionar coneixements. - Reelaborar informació. - Producció de textos escrits: expositius-argumentatius i literaris. - Interés per participar i involucrar-se en la SQD. - Estimular el treball autònom. - Valorar la intertextualitat i la temàtica per aprendre literatura. - Desenvolupar la creativitat. - Desenvolupar actituds positives envers la literatura. - Realitzar una valoració final de la seqüència.
Competències	<ul style="list-style-type: none"> - Competència comunicació lingüística (CCLI). - Consciència i expressions culturals (CEC): en tractar-se de literatura. - Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor (SIEE): a través de la planificació i l'organització del text. - Competència d'aprendre a aprendre (CAA): l'alumnat haurà d'aprofitar la informació treballada per crear-ne de nova.
Resultats de l'aprenentatge	L'alumnat és capaç d'elaborar un text que resumeixi els aspectes principals de la seqüència, o bé pot crear un relat literari aplicant de manera pràctica els elements treballats.
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - Treball individual i autònom de l'alumne. - Docent com a orientador/guia.
Materials	Selecció fragments obres SQD (Annex 2) Preguntes activitat 8 Rúbrica avaluació activitat 8 opció a) text expositiu-argumentatiu

	(Annex 16) Rúbrica avaluació activitat 8 opció b) relat literari (Annex 17) Qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica (Annex 18)
Espai	Aula convencional
Durada	1 sessió (55 minuts) + el temps que necessiten a casa
Avaluació	Es valoraran les tasques d'escriptura del text expositiu i del relat literari per mitjà de sengles rúbriques a dins de l'apartat d'activitats individuals.

Preguntes activitat 8

Les activitats de la seqüència didàctica tenen com a colofó la realització d'una tasca final, a triar entre dues opcions:

Opció a) Redactar un text expositiu-argumentatiu en què, aprofitant els exemples literaris i les informacions tractades des del començament de la seqüència, s'hi reflexione sobre els crim i els diferents personatges criminals reflectits per la literatura universal tot comentant alguns dels elements analitzats (narrador, estil, psicologia dels personatges i justificació literària, intencionalitat, recepció, transposició a altres expressions culturals, etc.). Finalment, l'alumne haurà d'incloure la seua valoració personal sobre aquests tractaments.

- Incloure un títol.
- Incloure els principals conceptes i elements tractats al llarg de les activitats de la seqüència.
- Posar exemples.
- Tenir en compte les propietats textuais.
- Fer ús de lèxic específic de la SQD.
- Extensió: 800-1000 paraules.
- Presentació acurada.

Opció b) Narració breu o fragment sobre un crim: elaboració d'un relat literari, en forma de narració, en el qual es parle de la comissió d'un crim. Es pot fer des de la invenció o bé a partir de l'ampliació d'una notícia de premsa, tot reconstruint la història en forma de novel·la, un exercici semblant al que va fer uns dels autors de la selecció, Truman Capote, quan va redactar la novel·la de no ficció *A sang freda*, a partir d'un succés real llegit als diaris. En tot cas, cal fer servir elements i tècniques narratives pròpies de la literatura examinades en alguns dels fragments: narració i descripció de fets, personatges, accions en lloc i temps concrets, tècniques narratives, etc.

- Haurà d'incloure un títol.
- Caracteritzar un personatge per mitjà d'accions, pensaments o sentiments.
- Partir d'un temps i espai determinats.
- Escollir punt de vista: narrador.
- Fer ús d'alguna tècnica narrativa: monòleg interior, diàleg literari, etc.
- Extensió màxima: 800-1000 paraules.
- Presentació acurada.
- Tenir en compte les propietats textuais.

6. Conclusions

En aquesta proposta de seqüència didàctica es pretén treballar des d'una perspectiva innovadora per a l'ensenyament de la literatura basada en la intertextualitat i la temàtica, a través d'un enfocament constructivista, inductiu, cooperatiu i comunicatiu. L'objectiu ha estat un aprenentatge a través de la literatura comparada, el diàleg i la contrastació entre textos de diferents gèneres i estètiques, però que parteixen d'un àmbit temàtic comú.

Aquest treball és un oferiment per treballar la literatura a classe allunyant-se de les metodologies i els materials convencionals, molts dels quals s'han pogut observar de prop a través de l'experiència del pràcticum i l'anàlisi dels llibres de text, tant de llengua com de literatura universal. Hem vist com la didàctica tradicional se centra en l'estudi individualitzat d'autors, moviments o obres, en el qual la lectura dels grans clàssics es realitza deixant de banda les relacions intertextuals que es poden establir entre els diferents discursos. Tal com hem comentat en el marc teòric d'aquest treball, els textos no es creen del no-res, sinó que cada enunciació de la vida i de la literatura es fa partint de veus alienes, bé siga de forma literal o indirecta. Quan parlem o escrivim, sempre citem, parafrasegem o transformem altres paraules. Una idea que podríem resumir senzillament com que els textos parlen d'altres textos. Les obres de la literatura estan farcides de relacions transtextuals, que sovint la didàctica tradicional deixa de banda, ancorada en rutines metodològiques massa parcel·lades. Convidar a l'alumnat a immersir-se en aquestes relacions interdiscursives implica incitar-lo a observar, deduir i participar en el diàleg que s'estableix entre diferents produccions literàries i, fins i tot, anar més enllà i veure aquesta transposició en altres manifestacions artístiques. Tot plegat és el que es pretén al llarg del treball quan es comparen els fragments del corpus, a través dels quals s'insta a percebre com el crim serveix de pretext per retratar la polièdrica personalitat humana, amb la seua ambivalència, amb la seua lluita més o menys aferrissada per fer el bé o per fer el mal, per obrar correctament o deixar-se portar pels instints més perversos i violents. La novel·lista policíaca britànica Phyllis Dorothy James va expressar amb eloqüència aquesta atracció per l'assassinat que sembla travessar la producció cultural:

Es el crimen más importante y serio. El único que no se puede reparar. Fascina al ser humano desde el principio de los tiempos. La Biblia arranca en sus primeros capítulos con un asesinato. Nos seduce descubrir qué lleva a una persona a cruzar la línea invisible que divide a los que matan de los que no matan (...) Es un acto espantoso que todavía contemplamos con cierta fascinación o reverencia (...) (citat per Quintero Olivares, s.d., p. 28).

Tal com es desprén al treball, el crim ha estat un tema atractiu per autors de totes les èpoques i estils que han aprofitat el relat de la violència per explorar la personalitat humana des de diferents perspectives. Ho veiem amb l'enveja de Caín, però també amb el desig de revenja de Medea o amb la maldat sense gairebé matisos de Iago. Poe afegeix el terror al relat criminal, però a més l'impregna d'una aura preexistencialista, que es desenvoluparà amb *Crim i càstig* i veurà la seua màxima expressió amb *L'estrany*, en què l'assassinat no és sinó un vehicle per expressar i denunciar les contradiccions del seu temps. El crim també es pot portar des del món en què vivim a la literatura, i estimular així reflexions interessants al voltant de la realitat present a tota ficció, com veiem amb la inclusió d'*A sang freda*.

El punt de partida de la temàtica pot ser un bon al·licient per estudiar la relació entre els textos que implica la intertextualitat. El crim estructura la seqüència, ja que és l'element comú a tots els textos, a partir dels quals després es pot aprofundir en diferents aspectes com l'argument, els mòbils psicològics dels personatges (i la seua justificació i psicologia), el narrador...; així com en certs elements lingüístics amb què es vehiculen.

Tot això ens condueix a pensar que la fascinació literària pel crim és susceptible d'estudi i anàlisi a la classe de literatura, i que a partir de la seua anàlisi podem aprofundir en grans períodes culturals, autors, èpoques, societats, i també des del punt de vista més antropològic i psicològic podem desconstruir i intentar copsar significativament la complexa personalitat humana.

En qualsevol cas, podem concloure que la tria d'un conjunt de textos de diverses procedències i èpoques, relacionats pel tema i per les transposicions o imitacions que els uns fan dels altres ens permet treballar la literatura tant des del vessant històric, com cultural i textual. D'altra banda, el mateix tema i les referències que es poden fer a d'altres textos literaris o culturals (cinematografia, art, música, etc.) poden assegurar la motivació de l'estudiant i millorar la seua competència literària i cultural, atés que ajuden a configurar models de relacions entre les obres a què ens apropem.

Els textos literaris ens poden servir no només per explorar objectius lingüístics i estilístics concrets, sinó sobretot per fer reflexionar l'alumnat sobre si mateix, sobre la seua pròpia vida i sobre la transformació dels principis ètics que regeixen els successius marcs socioculturals.

No tenim una valoració real dels estudiants, però convenim que el tema podria resultar prou interessant i engrescador per a l'aula de Literatura Universal. El crim és un motiu recurrent a l'escriptura, sovint un mitjà per aprofundir en la ment humana i fer palesos els vicis més perversos o les passions més inconfessables. De la mateixa manera, la denúncia i la crítica social poden estar al rerefons del relat d'un assassinat, tal com veiem a moltes de les obres en les quals s'emmarquen els fragments seleccionats.

Al cap i a la fi, la interpretació de les relacions que s'han pogut veure en aquest grup de textos i la seqüència didàctica proposada són un exemple de com impartir la classe de Literatura Universal a partir d'un enfocament temàtic. A més, el tema i les translacions que es poden fer a d'altres textos literaris o obres artístiques poden afavorir la motivació de l'estudiantat i millorar la seua competència literària i cultural. En aquest sentit, la metodologia esdevé una eina procedimental capaç de generar esquemes de relacions constructives que l'aprenent podrà fer servir tant en altres tasques acadèmiques com en altres interpretacions discursives. Al capdavant aquests són els pilars de l'educació literària explicats en aquest treball, fonaments que persegueixen els currículums acadèmics actuals.

7. Bibliografia

7.1 Bibliografia específica

Caín i Abel. Consultat 30 març 2020, des de <https://www.bci.cat/index.php?llibre=1&capitol=5&select=4>

Camus, A. (2020). *L'estrany* (Trad. J. Fuster). Barcelona: Proa. (Treball original publicat el 1942)

Capote, T. (2015). *A sang freda* (Trad. A. Artís-Gener). Barcelona: Proa. (Treball original publicat el 1966)

Dostoievski, F. (1992). *Crim i càstig* (Trad. A. Nin). Barcelona: Proa. (Treball original publicat el 1866)

Eurípides (2006). *Medea* (Trad. A. Carramiña). Barcelona: La Magrana. (Treball original publicat el 431 a.C.)

Poe, E. A. (1996). *El gat negre* (Trad. M. Broncano). Dins Poe, E. A. *El gat negre i altres contes d'horror* (pp. 3-19). Barcelona: Vicens Vives. (Treball original publicat el 1843)

Shakespeare, W. (2004). *Otel·lo* (Trad. S. Oliva). Dins Shakespeare, W. *Tragèdies II* (pp. 209-420). Barcelona: Destino. (Treball original publicat el 1603)

7.2 Bibliografia general

Asselineau, R. (1970). *Edgar Allan Poe* (Vol. 89). U of Minnesota Press.

Becker, H. J. (1999). Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use. *Teaching, Learning, and Computing*. National Survey. Report# 1.

Bernheim, C. T. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.

Bloom, H. (2001). *El canon occidental* (Trad. D. Alou) (2a ed.). Barcelona: Anagrama.

Bordons, G., i Díaz-Plaja, A. (1998). L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (14), 61-72.

Bordons, G., i Díaz-Plaja, A. (2004). Una seqüència didàctica a partir d'un tema: la fascinació pel cos de la persona estimada. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (141), 95-111.

Burguillos, A. M. (n.d.). *Medea un personaje contemporáneo*. Consultat 30 de març 2020, des de <http://www.contraclave.es/clasicas/medea.pdf>

Calatayud, F., i Escrivà, R. (2004). Els clàssics a secundària i batxillerat. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (141), 31-36.

Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 36-37, 11-33.

Chatman, S. (1983). Acerca de la noción de tema en la narrativa. Dins C. Naupert, *Tematología y comparatismo literario* (pp. 181-205). Madrid: Arco Libros, S.L.

Chillón, A. (1999). *Literatura y periodismo. Una tradición de relaciones promiscuas*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de publicacions [etc].

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Dins C. Lomas. (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Cómo escribir un monólogo interior. (n.d.). Consultat 24 d'abril 2020, des de <https://es.m.wikihow.com/escribir-un-mon%C3%B3logo-interior>

Crimen y castigo. (n.d.). Consultat 30 març 2020, des de https://es.wikipedia.org/wiki/Crimen_y_castigo

Decreto 51/2018, de 27 d'abril, del Consell, pel qual es modifica el Decret 87/2015, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat a la Comunitat Valenciana. [2018/4258]

Díaz, A., i Hernández, R. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 13-33. Consultat 4 maig 2020, des de <http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/647/Constructivismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles: Didàctica de la llengua i de la literatura*, (2), 21-34.

Dostoievski: Crimen y castigo. Consultat 30 març 2020, des de <https://wayraeduca.com/dostoievski-crimen-y-castigo/>

El canon literario. Consultat 25 maig 2020, des de http://www.elcanonliterario.com/index.php?option=com_content&view=section&id=31&Itemid=109

El extranjero. (n.d.). Consultat 30 març 2020, des de https://es.wikipedia.org/wiki/El_extranjero

Escrivà, R., i Ferrer, M. (1994). Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, (1), 71-79.

Galindo, J. C. (2016, abril 21). Morir en manos de Shakespeare. *El País*. Consultat 26 març 2020, des de https://elpais.com/cultura/2016/04/11/actualidad/1460387433_539584.html

- González de la Aleja, M. (1990). *Ficción y nuevo periodismo en la obra de Truman Capote*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Harris, W. V. (1991). Canonicity. *Publications of the Modern Language Association of America*, 110-121.
- Hernández, S. (2008). Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*, 5(2), 26-34.
- Iborra, E. (2016). *Literatura universal. Batxillerat*. Alzira: Edicions Bromera.
- Limorti, P. (2009). *El tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura de Valencià (1983-2008)*. (Tesi doctoral). Universitat Jaume I, Comunitat Valenciana. Consultat des de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10443/limorti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, X., Gregori, J., i Payà, I. (2012). *Nou Veles. Valencià: Llengua i literatura 1. Batxillerat*. (2a ed.). Castellnou Editora Valenciana.
- Lozano, U. (2017). *Xarxa. Valencià. Llengua i literatura 1r ESO*. (3a ed.). Alzira: Edicions Bromera.
- Martín, C., i Navarro, J.I. (Coord.) (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Pirámide.
- Materano, D. (n.d.). *Libro Crimen y castigo de Fiódor Dostoyevski*. Consultat 30 març 2020, des de <https://www.culturagenial.com/es/libro-crimen-y-castigo-de-fiodor-dostoyevski/>
- Mendoza, A. (1993). *El concepto de intertextualidad en los textos literarios y en las artes visuales: una reflexión didáctica sobre la contigüidad cultural*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Barcelona.
- Mendoza, A. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica*, 10, 233-269.
- Mendoza, A., Colomer, T., i Camps, A. (1998). Intertextualitat. *Articles. Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, 5-12.
- Moliner, O., Sanchiz, M. L., i Sales, A. (2009-10). *Procesos y contextos educativos*. Apunts procedents d'Aula Virtual-UJI.
- Prieto, A., Díaz, D., i Santiago, R. (2014). Metodologías inductivas. *El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Consultat 17 maig 2020, des de <http://www.digital-text.com/FTP/LibrosMetodologia/MetodologiasInductivas.pdf>
- Quintero, G. (n.d.). *Los papeles del crimen en la literatura*. Universitat Rovira i Virgili.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Sanmartí, N. (2010). Avaluar per aprendre. *L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat.

Sanmartí, N., i Mas, M. (2016). Les rúbriques per a una avaluació plantejada com a aprenentatge. *Perspectiva escolar*, (390), 37-41.

Schmelling, M. (1984). *Teoría y praxis de la literatura comparada*. Madrid: Alfa.

Serrano González-Tejero, J. M., i Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.

Tamargo, P. M., i Rodríguez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 109-114.

8. Annexos

Annex 1: Qüestionari d'avaluació diagnòstica

<https://forms.gle/r9H6BdgsXRtZq9xo7>

Qüestionari d'actitud i coneixements previs

Aquest és un qüestionari que serveix per avaluar els teus coneixements previs sobre literatura universal. Les respostes són anònimes i no és necessari saber-les totes.

* Obligatòria

Grup *

☐ A

☐ B

☐ C

☐ D

Sóc *

☐ Home

☐ Dona

Els continguts d'aquesta assignatura et semblen interessants? *

0 1 2 3 4 5

Gens interessants ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt interessants

Els continguts d'aquesta assignatura et semblen difícils?

0 1 2 3 4 5

Gens difícils ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt difícils

Les classes et semblen interessants i entretingudes?

0 1 2 3 4 5

Gens entretingudes ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt entretingudes

En general estic satisfet/a amb aquesta assignatura?

0 1 2 3 4 5

Gens satisfet/a ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molt satisfet/a

Què és per a tu la literatura?

La vostra resposta

Quins són els principals gèneres literaris?

- ☐ Narració, poesia, teatre
- ☐ Novel·la
- ☐ Novel·la, poema i conte

Algunes de les grans obres de la literatura de l'antiguitat hebrea, grega i llatina són...

- ☐ La Bíblia, L'Odissea i L'Eneida
- ☐ El cànnon occidental, La Divina Comèdia i Romeo i Julieta
- ☐ El Quixot

En els relats bíblics, la descripció predomina sobre l'acció, i es fa servir molt poc el diàleg.

- ☐ Verdader
- ☐ Fals

El drama o teatre grec es presenta en forma de tragèdia o comèdia.

- ☐ Verdader
- ☐ Fals

Quin és el tema central de la tragèdia grega?

- ☐ La sàtira de situacions reals
- ☐ Les llegendes i tradicions populars
- ☐ La mitologia, els conflictes, el dolor i el patiment

Quins són els principals autors de la tragèdia grega?

- ☐ Homer, Virgili i Píndar
- ☐ Èsquil, Sòfocles i Eurípides

La mort, la violència i la crítica de temes polèmics per al seu temps són elements bàsics de les obres de...

- ☐ Eurípides
- ☐ Homer
- ☐ Sòfocles

El teatre isabeli anglès (1580-1642) és d'arrels...

- ☐ populars
- ☐ religioses
- ☐ cortesanes

Digues alguns dels trets distintius del teatre isabelí.

La vostra resposta

Digues el títol de tres obres de Shakespeare.

La vostra resposta

Per què és important l'obra de Shakespeare dins del teatre isabelí i a la literatura universal en general?

La vostra resposta

Quin és el gènere literari que es va consolidar al segle XIX gràcies a la difusió de la premsa periòdica?

- ☐ La novel·la
- ☐ L'assaig
- ☐ El conte

En quin moviment englobariem a l'escriptor Edgar Allan Poe?

- ☐ Romanticisme obscur
- ☐ Barroc
- ☐ Renaixement

Quins elements destaquen a la narrativa de Poe?

La vostra resposta

Quin tipus de narrador predomina a les obres d'Edgar Allan Poe?

La vostra resposta

Quins altres tipus de narradors coneixes?

La vostra resposta

De què tracta l'obra "Crim i càstig" (1866) de Fiódor Dostoievski?

La vostra resposta

Franz Kafka, Herman Hesse, Jean-Paul Sartre i Albert Camus són escriptors ...

- ☐ Realistes
- ☐ Renaixentistes
- ☐ Existencialistes

Podries esmentar alguna obra de la literatura universal del segle XX?

La vostra resposta

Envia

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Aquest formulari s'ha creat dins del domini Universitat Jaume I. [Informa d'un ús abusiu](#)

Annex 2: Fragments literaris seqüència didàctica

1. Fragment del relat de Caín i Abel (La Bíblia, l'Antic Testament (Gèn. 4, 1-16)⁹

¹ L'home s'uní a Eva, la seva dona, que va infantar Caín. Ella deia:

—He procreat un noi, gràcies al Senyor.

² Més endavant va infantar Abel, germà de Caín. Abel era pastor d'ovelles i Caín treballava la terra. ³ Acabades les collites, Caín va presentar al Senyor una ofrena dels fruits de la terra. ⁴ Abel va oferir també les primeres cries del ramat amb el greix de les víctimes.

El Senyor va acollir favorablement Abel i la seva ofrena, ⁵ però no acollí Caín i la seva. Caín es va irritar molt i anava amb el cap baix. ⁶ El Senyor li digué:

—Per què estàs irritat i no aixeques el cap? ⁷ Si obres bé, seràs acceptat; però, si no obres bé, el pecat aguaita a la porta: ell et desitja, però tu l'has de dominar.

⁸ Caín va dir al seu germà Abel:

—Sortim al camp.

Un cop van ser al camp, Caín es va llançar sobre el seu germà Abel i el va matar.

⁹ Llavors el Senyor va preguntar a Caín:

—On és el teu germà Abel?

Ell va respondre:

—No ho sé. Que potser sóc el guardià del meu germà?

¹⁰ El Senyor li replicà:

—Què has fet? La sang del teu germà clama a mi des de la terra! ¹¹ Des d'ara, doncs, seràs maleït de la terra, que ha obert la boca per recollir de les teves mans la sang del teu germà. ¹² Quan treballis la terra, ja no et donarà els seus fruits. Aniràs pel món errant i fugitiu.

¹³ Caín respongué al Senyor:

—El meu crim és massa gran per a poder-lo suportar. ¹⁴ Des d'avui em bandeges de la terra fèrtil, i m'hauré d'amagar de la teva presència. Aniré pel món errant i fugitiu, i el primer que em trobi em matarà.

¹⁵ El Senyor li va replicar:

—Això, no! Si algú mata Caín, Caín serà venjat set vegades.

Llavors el Senyor el va marcar amb un senyal, perquè no el matessin els qui el trobarien.

¹⁶ Caín es retirà de la presència del Senyor i se n'anà a viure al país de Nod, a l'orient de l'Edèn.

2. Fragment de *Medea* (Eurípides, 431 a.C., trad en 2006, p. 87-88)

MEDEA. Però ¿què és el que em passa? ¿És que vull ser la riota, deixant els meus enemics sense castigar? [1050] Cal atrevir-s'hi. Però que en sóc, de covarda, si permeto que uns raonaments tan febles penetrin dins el meu pensament! Entreu a casa, fillets. (Els infants surten de l'escena) Als qui per llei divina no és permès de presenciar els meus sacrificis, que s'arreglin. A mi, la mà no em fallarà.

⁹ Extret de <https://www.bci.cat/index.php?llibre=1&capitol=5&select=4>

Ai, ai! No, cor meu, no facis aquest crim! Deixa'ls, miserable. Estalvia'ls la mort, a aquests infants. Fins i tot vivint allí, t'alegraran.

No, pels venjadors subterranis de l'Hades! No, no serà mai cert que jo abandoni els meus fills als qui els odien, perquè siguin ultratjats. Sigui com sigui, han de morir, i, ja que cal, els mataré jo, la qui els va infantar. De totes formes, això ja està fet, i ningú no ho evitarà. Ara, amb la corona al cap i amb el peple posat, la princesa noucasada ja es deu morir; ho sé del cert. Així, doncs, com que escric a punt d'anar pel camí més penós i, a ells, els enviaré per un altre camí més penós encara, vull dir una cosa als meus fills. (Després que Medea ha fet un senyal en direcció al casal, els infants tornen a sortir) Doneu, fills meus, doneu la mà dreta a la mare, que us la vol besar.

Oh mà estimadíssima, boca amorosíssima, figura i cara noble dels meus fills, que tots dos tingueu la felicitat màxima, però allà, que la d'aquí, el vostre pare us l'ha arrabassada. Oh dolça abraçada, oh pell suau i alè agradós dels meus fills! Aneu-vos-en, aneu-vos-en. (Fa entrar els infants a casa.) Ja no tinc prou forces per a mirar-vos. Em sento vençuda pels sofriments. Comprenc quin crim estic a punt de cometre, però la ira és més forta que els meus pensaments, i ella és la culpable dels mals dels humans.

3. Fragment d'*Otel·lo* (William Shakespeare, 1603, trad en 2004, pp. 294-296)

Qui és que diu que sóc malèvol,
si el consell que li dono és generós i honrat,
adequat al bon seny i, evidentment, al bon camí
per tornar a guanyar el moro? De fet, és fàcil
convèncer l'amatent Desdèmona
per una causa honrada. És generosa
com els mateixos elements de la natura.
Guanyar-se el moro un altre cop? Ho té fàcil:
Perquè ell renunciaria al seu baptisme,
als símbols i els segelles del pecat redimit
de tan encadenada que té l'ànima
al seu amor. Ella és capaç
de fer i desfer i refer tot el que vulgui,
fins i tot el desig que ell sent per ella,
el domina com un poder diví
per sobre les febles facultats que té.
Com puc ser, doncs, un malvat,
donant a Cassio uns consells com aquests,
que van directament cap al seu bé?
Teologia de l'infern! Quan els dimonis

volen temptar-nos als pecats més negres,
 primer parteixen de suggeriments
 que semblen celestials, tal com ara faig jo.
 I mentre aquest ximplet honrat pregui a Desdèmona
 que li reperi les fortunes
 i ella supliqui ferventment al moro,
 li vessaré a l'orella aquesta pestilència:
 que ella li parla al seu favor a causa
 de la luxúria del cos, i així, com més s'esforci
 pel bé de Cassio, més perdrà la confiança
 davant del moro. Així convertiré
 les virtuts de Desdèmona en un vesc
 i la seva bondat serà la xarxa
 que els caçarà a tots dos.

4. Fragment d'*El gat negre* (Edgar Allan Poe, 1843, trad. en 1996, pp. 6-7)

Mentrestant, el gat es va anar refent a poc a poc. La conca de l'ull perdut presentava, és cert, un aspecte espantós, però feia l'efecte que ja no sofria cap dolor. Voltava per la casa com de costum, però, com era d'esperar, quan em veia que m'acostava fugia com un esperitat. Encara em quedaven algunes fibres del meu cor d'altre temps per sentir-me, de primer, força afligit davant d'aquella manifesta aversió en un animaló que tant m'havia estimat. Però aquest sentiment no va trigar a donar pas a la irritació. I aleshores va sorgir, per a la meua caiguda final i irrevocable, l'esperit de la perversitat. La filosofia no s'ocupa d'aquest esperit. I tanmateix, tan segur com que existeix la meua ànima, crec que la perversitat és un dels impulsus primitius del cor humà, una d'aquestes indivisibles i primàries facultats o sentiments que regeixen el caràcter de l'home. Qui no s'ha trobat, milers de vegades, cometent una acció estúpida o vil per l'únic motiu que sabia que no l'havia de cometre? No tenim una constant inclinació, a desgrat de l'excel·lència del nostre judici, a violar allò que és Lleï, simplement perquè compremem que ho és? Aquest esperit pervers, dic, va sorgir per produir la meua caiguda final. Fou el viu i insondable desig de l'ànima de turmentar-se a si mateixa, de violentar la seva pròpia naturalesa, de fer el mal pel gust de fer-lo, el que m'impulsà a continuar i finalment a consumir el suplici que havia infligit a l'inofensiu animal. Un matí, a sang freda, vaig cenyir un nus escorredor a l'entorn del seu coll i el vaig penjar de la branca d'un arbre; el vaig penjar amb els ulls plens de llàgrimes, amb un remordiment amarg al cor; el vaig penjar perquè sabia que m'havia estimat, i perquè reconeixia que no m'havia donat cap motiu per detestar-lo; el vaig penjar perquè sabia que, en fer-ho, cometia un pecat, un pecat mortal que comprometia la meua ànima immortal, fins al punt de col·locar-la –si això fos possible– més enllà de l'abast de la misericòrdia infinita del Déu més terrible i misericordiós.

5. Fragment de *Crim i càstig* (Fiódor Dostoievski, 1866, trad. en 1992, p. 346)

I s'adonà, amb una impressió de repugnància, que s'afeblia, que s'afeblia físicament.

<<Jo, això, ho havia de saber –pensava ell amb un somrís amarg–, ¿I com he pogut gosar, coneixent-me, “preveient” allò que s'escauria amb mi, agafar una destrat i vessar la sang?

Tenia el deure de saber-ho per endavant...Però és que, per ventura, no ho sabia?>>, balbucejà desesperat.

(...) Una idea que li colpí tot d'una l'esperit gairebé el feu riure:

<<Napoleó, les piràmides, Waterloo, i una vella desnerida, fastigosa, usurera, amb una arquimesa folrada de vermell sota el llit..., ¿com Porfiri Petròvitx podria digerir semblant comparació...? I què l'havia de digerir...! L'estètica s'hi oposa: "¿és que, per ventura, Napoleó s'hauria esmunyit sota el llit d'una vella?" Uix, quina niciesa!>>

Hi havia moments en els quals tenia la sensació que desvariejava; es trobava en un estat d'exaltació febrosa.

<<La vella no significa res! –pensava en un instant de xardorosa impetuositat-. Admetem que la vella sigui un error, no és pas d'ella que es tracta! La vella no ha estat més que un accident..., jo volia passar per damunt com més de pressa millor...No és pas un ésser humà que he assassinat, sinó un principi!

6. Fragment de *L'estrany* (Albert Camus, 1942, trad. en 2020, p. 147)

Ni tan sols no estava segur d'estar en vida, ja que vivia com un mort. Jo potser feia la impressió de tenir les mans buides. Però jo estava segur de mi, segur de tot, més segur que no pas ell, segur de la meua vida i d'aquesta mort que venia. Sí, jo no tenia sinó això. Però almenys jo posseïa aquesta veritat tant com ella em posseïa a mi. Jo havia tingut raó, jo encara tenia raó, jo sempre tindria raó. Havia viscut d'aquesta manera i hauria pogut de tal altra. Havia fet això i no havia fet allò altre. I què? Era com si hagués estat esperant des de sempre aquell minut i aquella matinada en què em trobaria justificat. Res, res no tenia importància, i jo sabia bé per què. Ell també ho sabia. Des del fons del meu futur, durant tota aquella vida absurda que havia menat, pujava fins a mi una alenada obscura, a través dels anys que encara no eren vinguts, i, al seu pas, aquesta alenada igualava tot allò que aleshores em proposaven en els anys no més reals que vivia. ¿Què m'importaven a mi la mort dels altres, l'amor d'una mare, què m'importaven el seu Déu, les vides que triem, els destins que elegim, des del moment que solament un destí havia d'elegir-me a mi, i amb mi els milers de milions de privilegiats que, com ell, es deien germans meus? Ho comprenia, ho comprenia ja? Tothom era privilegiat. No hi havia sinó privilegiats. Els altres també serien condemnats algun dia. També a ell el condemnarien. ¿Què importava si, acusat d'assassinat, m'executaven per no haver plorat a l'enterrament de la meua mare?

7. Fragments d'*A sang freda* (Truman Capote, 1966, trad. en 2015, pp. 328, 331)

- (...) Vaig lligar-li els peus al petge del sofà, després les mans, i després, passant la corda cap amunt, vaig fer-li una baga al voltant del coll; així, si es movia, s'escanyaria tot sol. En un moment determinat, quan jo feia la meua feina, vaig deixar el ganivet damunt un moble, una caixa de núvia de cedre acabada d'envernissar (tot el soterrani feia olor de vernís), i ell em va demanar que tragués d'allí el ganivet. Va dir que, la caixa, l'havia feta ell i que era un present de noces per algú. Una germana, em sembla que em va dir. Quan me n'anava, va tenir un accés de tots i vaig recular per posar-li un coixí que li fes alçar una mica el cap. Després vaig apagar els llums.
- (...) I ja no vam tornar a encendre els llums. Fora de la llanterna, és clar. Dick la duia quan vam anar a tapar la boca al senyor Clutter i la del noi. Abans d'això, el senyor Clutter va preguntar-me (i aquestes van ser les seves darreres paraules) com estava la seva dona, si es trobava bé. Jo li vaig dir que estava bé, al llit i a punt de dormir. I també li vaig dir que aviat es faria de dia, i que al matí algú els trobaria i els deslligaria, i que tot plegat, el que havia passat, i Dick i jo, li semblaria un malson. No jugava amb ell.

No pensava fer-li cap mal. Em semblava un bon cavaller, de suau manera de parlar. I encara ho creia mentre li tallava la gorja.

Annex 3: Vídeos

- *In Cold Blood* (5/8) - The Last Living Thing You're Ever Gonna See, 1967 (Movie CLIP, 2012) <https://www.youtube.com/watch?v=gHAJY34g-LY>
- L'assassí del Putxet (Crims, TV3, 2020) <https://www.youtube.com/watch?v=bdmEi-ijJss>

Annex 4: Rúbrica per avaluar l'exposició oral

GESTICULACIÓ	
Evita els tics gestuals com jugar amb el bolígraf o amb els papers, apartar-se els cabells, moure la cama, etc. Mentre altres companys exposen, no té una postura d'avorriment i espera.	10%
CONTACTE VISUAL	
Manté el contacte visual amb tot el públic, no manté la vista tota l'estona sobre la/les mateix/es persona/es Evita perdre el contacte visual amb el públic.	10%
VOLUM I ENTONACIÓ	
Ajusta el volum a las dimensions de la sala, a l'ambient d'aquesta i a la quantitat de públic. Ajusta la seua entonació al missatge en cada moment. Evita la pronunciació descuidada de les paraules.	10%
RITME	
Fa servir un ritme idoni per facilitar el discurs. Alenteix el seu discurs quan dona informació i conceptes clau.	10%
VOCABULARI	
Tria un vocabulari que s'adapta al tema de l'exposició, als coneixements del públic, al grau de formalitat i al propòsit. Evita els mots crossa i intenta buscar la paraula adequada per a cada situació.	10%
SINTAXI	
Evita frases molt llargues atorgant coherència i cohesió al discurs. No abusa de mots crossa.	10%
INFORMACIÓ	
Exposa els resultats de les preguntes llençades pel professor sobre els textos. No sobrecarrega el discurs amb informació secundària. Se centra en la informació principal (autor, època, gènere, tema, argument, narrador, personatges, etc.). Repeteix frases o paraules clau durant el discurs. Utilitza frases retòriques per alleugerir el discurs.	20%
DOMINI DEL TEMA	
Demostra conèixer i entendre el tema. Reflexiona i argumenta sobre les respostes.	10%

<p style="text-align: center;">TEMPS</p> <p>No sobrepassa ni redueix el temps acordat. Distribueix el temps amb lògica i eficàcia.</p>	<p style="text-align: center;">10%</p>
<p>Observacions:</p>	<p style="text-align: center;">TOTAL:</p> <p style="text-align: center;">/100%</p>

Annex 5: Rúbrica per avaluar el debat

Aspectes a avaluar	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Contraarguments	Tots els contraarguments han estat precisos, rellevants i concrets.	La majoria dels contraarguments han estat precisos, rellevants i concrets.	Alguns contraarguments han estat precisos i rellevants, però altres no han estat del tot convincents.	Els contraarguments no han estat precisos i/o rellevants.
Comprensió del tema	L'equip clarament demostra comprendre el tema en profunditat i presenta la seua informació enèrgicament i convincent.	L'equip compren el tema en profunditat i presenta la seua informació amb facilitat, però no resulta del tot convincent.	L'equip presenta problemes per entendre els punts principals del tema.	L'equip no demostra cap comprensió del tema.
Material de suport	Cada punt principal està ben recolzat i conté exemples i/o altres recursos.	Cada punt principal està ben recolzat, de vegades, amb exemples.	La majoria dels punts principals estan recolzats, tot i que, de vegades, amb exemples poc adients.	Els punts principals no estan ben recolzats ni contenen exemples.
Informació	Tota la informació presentada en el debat és clara, precisa i minuciosa.	La major part de la informació presentada en el debat és clara, precisa i minuciosa.	Sols una part de la informació presentada en el debat es pot considerar clara, precisa i minuciosa.	La informació té diverses errades; no ha estat sempre clara.
Estil de presentació	L'equip en tot moment usa gestos, contacte visual, to de veu i manté el nivell d'entusiasme de manera que reté l'atenció de l'audiència.	L'equip sovint usa gestos, contacte visual, to de veu i un nivell d'entusiasme de manera que manté l'atenció de l'audiència.	L'equip algunes vegades usa gestos, contacte visual, to de veu i un nivell d'entusiasme de manera que manté l'atenció de l'audiència.	L'equip no manté l'atenció de l'audiència.
Organització	Tots els arguments van ser vinculats a una idea principal i van ser organitzats de manera lògica.	La majoria dels arguments van ser clarament vinculats a una idea principal i van ser organitzats de manera lògica.	Alguns dels arguments van ser vinculats a una idea principal, però l'organització no va ser, algunes vegades, ni clara ni lògica.	Els arguments no van ser vinculats a una idea principal. L'organització no va ser clara ni lògica.
Actitud de l'equip durant el debat	L'equip presenta els seus arguments i respecta les opinions adverses sense exaltar-se.	L'equip presenta els seus arguments, respecta les opinions però, de vegades, s'exalta.	L'equip presenta els seus arguments, però no respecta algunes opinions i s'exalta sovint.	L'equip no es posa d'acord en la seua argumentació i s'exalta sovint.

Annex 6: Graella per recopilar la informació de les obres per al pòster digital

	PINTURA	MÚSICA	CINEMA
Autor/director			
Tema			
Època			
Gènere			
Destinatari			
Estil			
Intencionalitat			
Context			
Imatges, vídeos...			

Annex 7: Tutorial de Glogster

Extret de: http://blog.educastur.es/sapiens/files/2010/04/tutorialglogster_es2.pdf

Annex 8: Rúbrica d'observació per avaluar el procés d'elaboració d'un pòster digital en grup

		0	1	2	3	4
1	TREBALL EN EQUIP. Tots els integrants del grup col·laboren en el procés.					
3	REPARTIMENT DE TASQUES. Es reparteixen les tasques entre els integrants del grup de manera equitativa.					
4	ÚS DE RECURSOS. Els alumnes utilitzen diferents recursos (apunts de classe, llibres, textos, imatges, vídeos...).					
5	COMUNICACIÓ. Es comuniquen entre ells i intenten buscar solucions conjuntes als problemes.					
6	COMUNICACIÓ. Estratègies de comunicació correctes i apropiades: exposen punts de vista, els discuteixen respectuosament i s'escolten activament.					
8	CERCA D'INFORMACIÓ. Ús crític de buscadors d'internet: consideració de la qualitat i fiabilitat de les fonts, citacions respectant drets d'autor, etc.					
9	RESOLUCIÓ DE PROBLEMES. Identifiquen els problemes tècnics, els saben resoldre o demanar assessorament per fer-ho.					
10	SEGURETAT. Tots els membres del grup tenen accés al pòster, poden editar i/o concedir permisos sense revelar dades personals.					

Annex 9: Rúbrica per coavaluar pòster digital entre els alumnes (CCLI, SIEE, CD, CSC, CEC, CAA)

Categoria	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Característiques	L'estudiant identifica múltiples característiques significatives de l'obra de l'artista o període/escola.	L'estudiant identifica les principals característiques de l'obra de l'artista o període/escola.	L'estudiant identifica 1 o 2 característiques de l'obra de l'artista o període/escola.	L'estudiant no pot identificar les característiques que distingeixen el treball d'aquest artista període/escola.
Influència de la cultura	L'estudiant pot donar varies pistes detallades de com van influir altres produccions o moviments culturals en l'obra.	L'estudiant pot donar un parell d'exemples de com van influir altres produccions o moviments culturals en l'obra.	L'estudiant pot donar un exemple de com van influir altres produccions o moviments culturals en l'obra.	L'estudiant té dificultats en descriure com van influir altres produccions o moviments culturals en l'obra.
Descripció	Fa una descripció completa i detallada del contingut i els elements principals de l'obra d'art.	Fa una descripció detallada de la majoria del contingut i els elements principals de l'obra d'art.	Fa una descripció detallada de part del contingut i/o elements principals de l'obra d'art.	Les descripcions no són detallades o completes.
Informació	Informació molt ben organitzada, ordre ben detallat i fàcil de seguir.	Informació ben organitzada i de fàcil consulta.	S'organitza la informació però no és de fàcil consulta	Informació desordenada, poc clara i difícil de consultar.
Tractament de continguts	Introdueix continguts ja elaborats al pòster respectant els drets d'autor n'afegeix de propis o elaborats a partir d'altres (fotos, text, vídeos...) i els registra amb CC.	Introdueix continguts ja elaborats al pòster respectant els drets d'autor n'afegeix d'elaborats a partir d'altres (fotos, text, vídeos...).	Introdueix continguts ja elaborats al pòster respectant els drets d'autor (fotos, text, vídeo...).	Introdueix continguts ja elaborats en el pòster (fotos, text, vídeo...) però no té en compte els drets d'autor.
Correcció lèxica i gramatical	No es detecten errades lèxiques o gramaticals en el text/textos.	Es detecten menys de cinc errades gramaticals en el text/textos.	Es detecten entre cinc i deu errades gramaticals en el text/textos.	El text/textos no estan ben cohesionats, ja que presenten més de deu errades lèxiques o gramaticals.

Annex 10: Fragment per al comentari de text

William Hazlitt i la seua valoració del personatge de Iago (*Otel·lo*) com exemple paradigmàtic de la maldat innata dels humans:

El personatge de Iago (...) pertany a un tipus de personatges comuns a les obres de Shakespeare i a la vegada peculiar d'ell (...) Iago posa en marxa una gran activitat intel·lectual, acompanyada d'una manca total de principis morals i, per tant, aquesta activitat es desplega a expenses dels altres i busca confondre les distincions reals del bé i del mal a força de referir-les a un model rebuscadíssim de refinament especulatiu. Algunes persones, més bones que sàvies, han considerat que el personatge de Iago és antinatural. Shakespeare, que era tan bon filòsof com poeta, pensava d'una altra manera. Sabia que l'amor al poder, que és un altre nom per l'amor a la maldat, era una cosa connatural de l'home (...) Ho sabia simplement per haver vist els nens xipollejant en la brutícia o matant mosques per plaer. Hauríem de preguntar als que creuen que Iago és un personatge antinatural, per què van al teatre a veure'l, si no és per l'interés que desperta, pel tall esmolat que actua sobre la seva imaginació? Per què tots nosaltres anem a veure tragèdies, en general? Per què sempre llegim als diaris els successos de terribles incendis i assassinats espantosos, si no és per la mateixa raó? Per què tantes persones freqüenten execucions i judicis (...) es complauen en esports bàrbars i en la crueltat exercida contra els animals, si no és per una tendència natural als estímuls forts, al desig de sentir les pròpies facultats excitades i estimulades al màxim? Quan aquest principi no està sota el fre de la humanitat o d'un sentit de responsabilitat moral, no hi ha cap excés al qual no es lliuri, sense l'existència de cap altre motiu, ni de passió ni del propi interès. Iago no és més que un exemple extrem d'això, bàsicament d'una activitat intel·lectual malaltissa amb una quasi perfecta indiferència al bé o al mal morals, o millor dit: amb una preferència per al mal, perquè cau dintre de la seva propensió favorita, dóna un al·licient més gran als pensaments i un ventall més ampli a les accions. Observem també (...) que Iago és tan indiferent al seu propi fat com al dels altres, que corre tots els riscos per una beneiteria i un avantatge molt dubtós i que és, ell mateix, la víctima ingènua de la passió que el domina –un amor incorregible a la maldat–, un desig insaciable per les accions més difícils i perilloses. El nostre personatge és un filòsof, que imagina que una mentida que mata té més punta que una al·literació o una antítesi (...) un que complota la ruïna dels seus amics com un exercici del seu enteniment, i que apunyala els homes en la foscor per no tenir l'ànima avorrida.

(Hazlitt, 1817, citat per Oliva, 2006, pàg. 213-214)

Annex 11: Guió comentari de text¹⁰

És necessari destacar que no existeix un mètode únic de comentari de text, ja que depén de variables com la naturalesa del propi text, el moment històric en què es va redactar i el propi autor. Qualsevol esquema de comentari que es proposa s'ha d'interpretar com un marc o model general, de validesa limitada, que haurà de ser adaptat a cada un dels textos a comentar.

Objectius

El comentari d'un text concret persegueix una sèrie d'objectius:

1. Comprendre, saber explicar i interpretar el text, és a dir, fixar-se en la seua intenció. Saber explicar què expressa el text, com ho expressa, per què...
2. Buscar la coherència i la unitat. Normalment el sentit d'un text s'organitza entorn a una idea bàsica i central (el que podem conèixer com "tema"). Aquest tema ha de ser el nucli al voltant del qual cal organitzar el comentari.

En els textos argumentatius i els articles d'opinió cal identificar quina és la "tesi" (idea o pensament central que sosté el text) que defensa l'autor.

Estructura del comentari de text:

1. CONTEXTUALITZACIÓ I ADEQUACIÓ DISCURSIVA

- Determinar autor, destinatari, any de creació... Només cal fer referència als elements o idees que es puguin conèixer o deduir mitjançant el text.
- Àmbit de comunicació, gènere discursiu i tipologia textual.

2. ANÀLISI

- Identificació del tema.
- Identificació de la tesi: posicionament respecte al tema.
- Macroestructura (distribució de la informació/parts) i esquema argumental (atenent a la posició de la tesi).
- Identificar els components lingüístics que fa servir l'autor a fi de desplegar les idees i els arguments, com ara els elements de modalització (tipus de lèxic, preguntes retòriques i autodeliberatives, ús de les persones gramaticals, apel·lacions als lectors, ús del llenguatge figurat...). Es tracta de fixar-se en aquelles elements que tenen més rellevància per aconseguir la finalitat comunicativa del text que, en aquest cas, és defensar un punt de vista o posicionament (tesi) sobre un tema.

3. VALORACIÓ DEL TEXT

- Partir de l'anàlisi fet del contingut del text per poder relacionar-lo amb els coneixements sobre la temàtica tractada o de la tesi defensada en la citació, així com d'altres elements tractats a la seqüència didàctica. Què comentar vindrà donat, en gran part, pels nostres coneixements del tema tractat. Per exemple, es pot intentar relacionar

¹⁰ Adaptat de <https://www.ub.edu/portal/documents/620105/1311363/Comentari+de+text/c494104b-b747-4df1-b578-bfb4bcaa9736>

el text amb el que s'ha comentat a classe sobre l'obra d'*Otel·lo* i el personatge de Iago en particular, i compara-ho amb altres personatges criminals coneguts a partir dels textos de la seqüència o que s'hagen llegit per compte propi.

Annex 12: Rúbrica per avaluar el comentari de text

	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Contextualització i adequació discursiva	Esmenta autor, destinatari, etc. Determina perfectament l'àmbit de comunicació, el gènere i la tipologia textual.	Esmenta autor, destinatari, etc. Determina amb prou precisió l'àmbit de comunicació, el gènere i la tipologia textual.	Determina la informació bàsica sobre el text però mostra dificultats en la definició precisa de l'àmbit de comunicació, el gènere i la tipologia textual.	No determina la informació bàsica sobre el text. No és capaç de definir l'àmbit de comunicació, el gènere ni la tipologia textual.
Tesi	L'enuncia amb claredat i síntesi.	La identifica, però parafraseja.	Reconeix parcialment la tesi, però no la sintetitza.	No reconeix la tesi.
Estructura	Identifica estructura argumental, la justifica i la comenta d'acord amb la posició de la tesi.	Identifica estructura argumental.	Identifica alguns arguments o idees de manera aïllada sense relacionar-les o justificar-les d'acord amb l'estructura global.	No identifica, comenta o justifica cap argument.
Components lingüístics (modalització, etc.)	Identifica, exemplifica i comenta què aporten i amb quina intenció s'empren els elements lingüístics amb què s'expressen les idees. Reconeix i exemplifica recursos de modalització (lèxic, preguntes retòriques, persones gramaticals, llenguatge figurat, etc.).	Identifica i exemplifica els principals elements lingüístics amb què s'expressen les idees. Reconeix la majoria d'elements de modalització.	Identifica només alguns dels elements lingüístics com ara els recursos de modalització amb què s'expressen les idees.	No identifica ni exemplifica els elements lingüístics com ara els recursos de modalització amb què s'expressen les idees.
Opinió personal	Expressa amb claredat un punt de vista personal i emprà diversos tipus d'arguments per defensar-lo.	Expressa amb claredat un punt de vista personal, però només aporta un argument amb què justificar i explicar la seua postura.	Expressa amb claredat un punt de vista personal, però fent servir els mateixos arguments del text.	Copia els arguments o reproduïx, a mode de segon resum, el que diu el text.
Cohesió i correcció (lèxic i gramàtica). Ús de connectors.	El text està ben cohesionat. Usa un lèxic variat i adequat. No es detecten errades gramaticals. Fa servir connectors.	El text està ben cohesionat. Usa un lèxic prou adequat. Es detecten menys de cinc errades gramaticals que no afecten a la comprensió del text. Fa servir algun connector.	La cohesió és millorable perquè... a) presenta repeticions innecessàries b) no fa servir connectors o els fa servir de manera incorrecta c) Es detecten entre cinc i deu errades gramaticals.	El text no està cohesionat i no s'adequa a la normativa, ja que presenta nombroses errades. Tampoc fa servir un lèxic adient. No fa servir connectors.

Aplica les normes de presentació de textos.	Presentació molt acurada, amb netedat, marges, separació entre línies i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació correcta, amb netedat, marges, lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació poc acurada, amb poca netedat, marges i lletra poc llegible (si es fa a mà). L'extensió és lleugerament inferior a la demanada.	Presentació poc acurada. L'extensió és insuficient.
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

Annex 13: Rúbrica per avaluar text argumentatiu

Criteris d'avaluació	Criteris d'avaluació de resultats			
	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Introdueix els arguments principals	Introdueix la idea/es principal clarament al començament.	Introdueix la idea/es principal però també idees no relacionades.	La idea principal pot no aparèixer en les primeres línies del text.	No introdueix la idea principal.
Distribueix els arguments en paràgrafs	El text distribueix adequadament la informació en paràgrafs. Té un breu paràgraf introductori on s'esmenta la tesi, una segona part on s'expliquen els arguments a favor i/o en contra i una tercera part per concloure l'argumentació.	El text distribueix prou bé la informació en paràgrafs. El text té una part amb els arguments a favor i un altra amb els arguments en contra.	El text té una sola part amb l'argumentació correcta. No distribueix la informació en paràgrafs.	El text té una barreja d'idees sense connexió entre elles.
Exposició i ús dels arguments	Relaciona els arguments a favor i/o en contra en ordre, utilitzant els connectors (que organitzen les idees del text) pertinents; així com també els coneixements i les dades adquirides.	Relaciona els arguments a favor i/o en contra utilitzant els connectors pertinents, tot i que amb pocs continguts teòrics.	Barreja els arguments a favor i/o en contra sense usar connectors i sense coneixements teòrics.	Esmenta però no desenvolupa els arguments a favor i/o en contra.
Finalitza amb una conclusió de tota l'argumentació.	La conclusió és un resum basat en tots els arguments desenvolupats a la part prèvia.	La conclusió és un resum basat en alguns dels arguments.	La conclusió no es desvincula de la part dels arguments.	No fa conclusió.
Aplica les normes de presentació de textos.	Presentació molt acurada, amb netedat, marges, separació entre línies i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació correcta, amb netedat, marges, lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és lleugerament inferior a la demanada.	Presentació poc acurada, amb poca netedat, marges i lletra poc llegible (si es fa a mà). L'extensió és inferior a la demanada.	Presentació poc acurada. L'extensió és insuficient.
Cohesió i correcció (lèxic i gramàtica). Ús de connectors.	El text està ben cohesionat. Usa un lèxic variat i adequat. No es detecten errades gramaticals o lèxiques. Fa servir connectors.	El text està ben cohesionat. Usa un lèxic adequat. Es detecten menys de cinc errades gramaticals o lèxiques. Fa servir algun connector.	La cohesió és bastant millorable perquè... a) presenta repeticions innecessàries b) no fa servir connectors o els fa	El text no està cohesionat ni adequat a la normativa, ja que presenta nombroses errades. Tampoc fa servir un lèxic

			servir de manera incorrecta c) Es detecten entre cinc i deu errades gramaticals o lèxiques.	adequat. No fa servir connectors.
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

Annex 14: Pautes per escriure un monòleg interior¹¹

El monòleg interior és una tècnica narrativa que consisteix a exposar d'una forma directa allò que s'agita en el subconscient d'un personatge, o allò que, d'una manera tumultuosa, sorgeix de la seua consciència. És un procediment relacionat amb la concepció relativista i multivalent de la personalitat humana.

L'escriptura d'un monòleg interior pot ser una bona manera d'exercitar les habilitats d'escriptura. Tot i que és una tècnica sense una estructura definida i sense editar, que reflecteix les observacions o sentiments propis (o d'un personatge) amb respecte a certa persona, esdeveniment o objectiu, requereix algunes consideracions prèvies abans de posar-la en pràctica. La seua finalitat és reflectir la forma en què funcionen els pensaments interns de la ment, la qual els processa ràpidament i canvia d'un tema a un altre constantment.

Per escriure un monòleg interior es poden seguir algunes recomanacions com les següents:

- 1. Escollir un personatge o tema.** En general, l'escriptura d'un monòleg interior està lligada a un personatge en particular, i té com a objectiu il·lustrar els seus pensaments interns. Com que es demana treballar a partir dels personatges de la seqüència, es poden tractar alguns dels temes o idees que es desprenen de les obres o dels textos. Això pot incloure persones, esdeveniments, somnis, emocions, activitats, objectius o qualsevol altre aspecte. Cal posar-se a la pell d'un dels herois dels fragments i tractar d'emular els seus pensaments d'acord amb la situació que viuen. Es pot explicar la seua història, els motius o antecedents que el van portar a assassinar, intentar justificar-se per convèncer-se del seu acte violent, etc. Es poden desenvolupar algunes de les idees ja manifestades pels personatges als textos o introduir-ne de noves. Per exemple, com que Caín sent enveja d'Abel, podem simular el que està pensant quan es planteja matar el seu germà. Així, si es parla del sentiment de l'enveja, es poden introduir detalls o records del passat que el personatge crea per sostenir aquell sentiment, com una mala relació amb Abel des de la infància, a causa del tracte preferent que aquest obtenia sempre per part des altres. Després es poden introduir i vincular altres temes secundaris (detalls, matisos, incisos, etc.) que no estiguen necessàriament connectats entre si. Així és com els pensaments solen funcionar, per la qual cosa és una manera de mostrar com una persona genera i connecta idees de la seua ment.
- 2. Oblidar la gramàtica convencional.** No cal usar majúscules, ni signes de puntuació ni, fins i tot, escriure correctament. L'objectiu és que la creativitat fluïska, no cal capficar-se corregint línia per línia allò que s'escriu o de quina manera es retraten els pensaments d'un personatge. L'objectiu d'aquest estil d'escriptura és reflectir com els pensaments flueixen naturalment a la ment, i les persones no solen pensar en oracions completes

¹¹ Adaptat de <https://es.m.wikihow.com/escribir-un-mon%C3%B3logo-interior>

amb una gramàtica perfecta. S'ha d'anar amb compte quan s'opta per transgredir la gramàtica per fer simular un reguitzell de raonaments, ja que si es fa ha de quedar ben justificat d'acord amb la intencionalitat que es persegueix, sinó semblaran errades de cohesió i/o correcció involuntàries.

3. **Ignorar l'estructura de les oracions.** Es pot escriure una pàgina completa d'adjectius, verbs o noms relacionats amb un tema. També es pot escriure en un únic paràgraf, sense punts i a part (ja que es tracta d'emular un fluir continu), fer frases curtes o qualsevol altra cosa que s'acudeixi, sempre i quan il·lustre els patrons de pensament del personatge. Per exemple, els signes d'interrogació i/o exclamació poden ajudar a expressar sentiments, dubtes, etc. També és possible encadenar conjuncions copulatives ("i") si es vol donar un registre d'oralitat al discurs.
4. També cal tenir en compte que el **destinatari del discurs** és el propi personatge, que en el seu pensament no es dirigeix a ningú més que si mateix. Al contrari que en una narració convencional en primera persona, el personatge, en un monòleg interior, no explica res ni a una audiència ni a un lector, ni tan sols s'ho explica a si mateix, amb la qual cosa no té cap necessitat d'assegurar-se que el seu discurs s'entenga.
5. Si es tenen **dubtes**, es poden llegir altres exemples d'aquest estil d'escriptura. Els fragments 5 i 6 de la seqüència poden ser útils, però també es poden buscar recursos físics o digitals (novel·les com *Ulisses* de James Joyce). Tot seguit, s'adjunta un fragment exemple de monòleg interior:

El menjador fa olor de roses, aquest matí. No recordo quan va ser l'última vegada. Es pansiran demà passat o l'altre, és clar, però en vindran més, ho sé. I si no, bé: el menjador ha fet olor de roses aquest matí. Diuen que a la meua edat ja hauria d'haver après a dir que no més sovint, tot i que m'havia convençut que en el meu cas l'avenç era haver començat a dir que sí. I totes les hores viscudes gràcies a haver fet, vinga, va, som-hi. Però sí, també hauria de començar a saber dir que no. De tot s'aprèn. I aquí una és més de passejar incògnitament i fer crònica de les coses vistes i sentides que no pas d'exposar-se a les vistes d'altri. Però sí, totes les coses viscudes per haver dit que sí, també. Toc, toc, la contradicció us envia salutacions cordials.

Sergei Dovlàtov, *El parc*.

6. **Escriure.** Per assajar la redacció d'un monòleg interior es pot intentar, simplement, seure i escriure durant un temps determinat (cinc minuts per exemple), al voltant del tema o temes (els pensaments del personatge criminal en aquest cas), tot ignorant el contingut, la gramàtica i l'estil convencionals. Cal escriure fins que s'acabe el temps. Això permetrà veure com funciona el cervell i connectar diversos pensaments dispersos. Es pot practicar l'escriptura lliure diverses vegades abans d'escriure el monòleg definitiu.
7. **Donar llibertat a la ment.** No és necessari escriure sobre un mateix tema. L'escriptura lliure permet escriure qualsevol cosa que vinga a la ment, o almenys, donar la sensació que així es fa. Si, en el context que ens ocupa, es comença a escriure, per exemple, sobre el sentiment de la ràbia o de la ira per justificar un assassinat, es pot acabar parlant d'altres qüestions com els defectes de la víctima, etc.

Annex 15: Rúbrica per avaluar el monòleg interior

Criteris d'avaluació de realització	Criteris d'avaluació de resultats			
	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Aplica les normes de presentació de textos	Presentació molt acurada, amb netedat, marges, interlineat i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació correcta, amb netedat, interlineat, marges, lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és lleugerament inferior a la demanada.	Presentació poc acurada, amb poca netedat i lletra llegible amb esforç (si es fa a mà). L'extensió és inferior a la demanada.	Presentació poc neta i lletra il·legible (si es fa a mà). L'extensió és insuficient.
Gramàtica	Entén en tot moment com transgredir la gramàtica convencional per estimular la creativitat. Ho fa de manera justificada al tipus de text i al contingut.	Entén sovint com transgredir la gramàtica tradicional per desenvolupar la creativitat, tot i que no sempre queda prou justificat al tipus de text i al contingut.	La transgressió pel que fa a l'ús de la gramàtica no queda prou justificada pel que fa a l'objectiu del tipus de text ni al contingut, de manera que semblen errades gramaticals involuntàries.	S'observa un esforç creatiu molt pobre en transgredir la gramàtica per tal d'estimular la creativitat i aconseguir els objectius del tipus de text.
Tipus de text i objectiu de l'activitat	Resulta molt adequat a l'objectiu de l'activitat i a les característiques del tipus de tècnica narrativa.	a) De vegades no s'ajusta prou l'objectiu, però sí a les característiques demanades. b) O les característiques del text són millorables.	És millorable tant pel que fa a l'objectiu com a les característiques del text.	S'observa un esforç molt pobre a l'hora d'ajustar-se a l'objectiu de l'activitat i a les característiques del tipus de text.
Originalitat i creativitat	El text resulta molt original i creatiu. Revela pensaments i reflexions interiors de manera eficient. Aconsegueix submergir el lector en la ment del personatge i inferir tota l'acció en la seua vida interior.	El text conté alguna idea original. Revela pensaments i reflexions, tot i que no sempre aconsegueix els objectius d'aquesta tècnica que són emular un flux de pensaments de manera espontània.	El text és poc original i els pensaments i reflexions no aconsegueixen submergir el lector en la ment del personatge.	El text no és original i té indicis de plagi.
Personatge o tema	Il·lustra els pensaments d'un personatge tal qual flueixen a la ment, a través d'un o diversos temes. Intenta connectar uns temes amb uns	Il·lustra els pensaments d'un personatge tal qual flueixen a la ment, a través d'un o diversos temes. No connecta uns temes amb uns	Il·lustra els pensaments d'un personatge però no tal com flueixen a la ment, ni a través de diversos temes.	El text no aconsegueix il·lustrar els pensaments d'un personatge tal qual flueixen a la ment, a través d'un o diversos temes

	altres sense que sembla forçat.	altres o ho fa de manera un poc forçada.		
--	------------------------------------	------------------------------------------------	--	--

Annex 16: Rúbrica per avaluar tasca final: text expositiu-argumentatiu (opció a)

El treball amb textos de diferents èpoques que tenen en comú el crim ens ha permès analitzar elements que intervenen en la construcció del tema com l'argument, els personatges, el narrador, la justificació narrativa o dramàtica del criminal a través dels defectes humans –la gelosia, la venjança, la traïció, la bogeria, l'ambició, la crueltat, la psicopatia, etc.–, o la gairebé absència d'aquesta. També ens hem fixat en l'exploració de la personalitat humana dels personatges i la seua psicologia, i de si el crim ocupa un espai central o lateral a la seua vida. Tot seguit, hem analitzat la recepció de l'obra i, a partir de quins elements narratius, el lector és capaç d'empatitzar més o menys amb el personatge assassí, i pot participar dels seus dilemes i turments espirituals i psicològics, etc. Fins i tot, hem pogut apreciar el rerefons de crítica o denúncia social que subjau en els personatges d'alguns dels fragments. Finalment, ens hem fixat en els aspectes que constitueixen la forma del text com són l'estil, el llenguatge literari, els recursos estilístics, etc. Fes un recull de totes els elements vistos al llarg de la seqüència i redacta un text expositiu-argumentatiu d'entre 800-1000 paraules màxim. Posa exemples dels fragments vistos i tingues en compte d'incloure la informació que es demana a l'enunciat. Inclou la teua valoració personal al final o al llarg del text.

RÚBRICA PER AVALUAR EL TEXT EXPOSITIU-ARGUMENTATIU

Criteris d'avaluació de realització	Criteris d'avaluació de resultats			
	Excel·lent 3	Notable 2	Aprobat 1	Insuficient 0
Exposició d'aspectes importants	Conté tots els aspectes importants del tema o temes, presentats de manera clara i ordenada. Inclou també valoració personal ben justificada.	Conté la major part dels aspectes importants del tema, presentats de manera clara i ordenada. Inclou valoració personal.	Conté gairebé la meitat dels aspectes importants del tema, però no es presenten de manera clara i ordenada. Inclou valoració personal poc justificada.	No conté els aspectes més bàsics sobre el tema. Exposició poc clara i poc acurada. No inclou valoració personal.
Presenta jerarquies	Presenta tots els aspectes importants dels continguts, els ordena i jerarquitzava.	Presenta la major part dels aspectes importants dels continguts. Els ordena i jerarquitzava.	Conté gairebé la meitat dels aspectes importants, però no els ordena ni jerarquitzava adequadament.	No conté els aspectes més importants, ni ordenats ni jerarquitzats.
Exemples	Proposa exemples clars relacionats amb el tema i esmentats en la SQD, i també en proporciona de nous.	Proposa exemples clars relacionats amb el tema i esmentats en la SQD. No en proporciona de nous.	Suggereix exemples però no tots estan ben relacionats amb el tema.	No suggereix exemples.
Aspectes formals	Presentació molt acurada, amb netedat, marges, separació entre línies i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació correcta, amb netedat, marges, separació entre línies, lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és lleugerament inferior a la demanada.	Presentació poc acurada, amb poca netedat i lletra llegible amb esforç (si es fa a mà). L'extensió és inferior a la demanada.	Presentació poc acurada, amb poca netedat, marges, separació entre línies i lletra poc llegible (si es fa a mà). L'extensió és insuficient.

Cohesió lèxica i gramatical (ús de connectors i repartiment de la informació en paràgrafs)	El text està ben cohesionat. Fa servir connectors i conjuncions temporals, etc. El repartiment de la informació en paràgrafs és adequat.	El text està ben cohesionat en la majoria dels casos. Fa servir connectors i conjuncions temporals, etc. El repartiment de la informació en paràgrafs és adequat, tret d'algunes excepcions.	La cohesió és bastant millorable perquè... a) presenta repeticions innecessàries b) no fa servir connectors c) no es fa ús dels paràgrafs	El text no està ben cohesionat. L'ús dels paràgrafs i/o dels connectors és incorrecte.
Signes de puntuació	Tots es fan servir correctament.	Es detecten errades en l'ús dels signes de puntuació, però no són rellevants per a la comprensió global del text.	Es detecten menys de cinc errades en l'ús dels signes de puntuació, que, de vegades, afecten a la comprensió del text.	El text està puntuat de manera incorrecta, amb confusions entre punts i comes i altres signes de puntuació, cosa que afecta a la comprensió global.
Correcció gramatical	Sense errades.	Escasses errades gramaticals que no afecten a la comprensió global del text.	Es detecten menys de cinc errades gramaticals importants que de vegades afecten a la comprensió global del text.	Errades gramaticals nombroses que impedeixen la lectura fluida i la comprensió del text.

Annex 17: Rúbrica per avaluar tasca final: text narratiu (opció b)

RÚBRICA PER AVALUAR EL RELAT LITERARI

Criteris d'avaluació de realització	Criteris d'avaluació de resultats			
	Excel·lent 3	Notable 2	Aprovat 1	Insuficient 0
Aplica les normes de presentació de textos	Presentació molt acurada, amb netedat, marges, separació entre línies i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és adequada.	Presentació correcta, amb netedat, marges, separació entre línies i lletra llegible sense esforç (si es fa a mà). L'extensió és lleugerament inferior a la demanda.	Presentació poc acurada, amb netedat i lletra llegible amb esforç (si es fa a mà). L'extensió és inferior a la demanada.	Presentació poc neta i lletra il·legible. L'extensió és insuficient.
Registre i nivell lingüístic	S'adequa totalment al registre i nivell exigits, respectant les normes gramaticals, i fent ús d'un lèxic apropiat i variat.	S'adequa bastant al registre i nivell exigits, tot i que, en algunes ocasions, comet errades gramaticals que no afecten a la comprensió global del text o bé fa servir lèxic no adequat.	No s'adequa al registre exigit en presentar algunes errades gramaticals i un lèxic pobre, malgrat que no afecten a la comprensió global del text.	No s'adequa al nivell exigit en presentar incorreccions gramaticals i/o lèxiques que afecten a la comprensió global del text.
Tipus de text i objectiu de l'activitat	Resulta molt adequat a l'objectiu de l'activitat i a les característiques del tipus de text. Relata amb estil literari unes accions que realitzen uns personatges, situant-los en un temps i espai determinats. Se centra en el relat d'un crim.	Relata amb estil literari unes accions que realitzen uns personatges, situant-los en un temps i espai determinats. Se centra en el relat d'un crim, tot i que la qualitat del text siga millorable.	Relata amb estil pseudoliterari unes accions que realitzen uns personatges, situant-los en un temps i espai determinats. Se centra en el tema del crim però és millorable tant pel que fa a l'objectiu com a les característiques del text.	S'observa un esforç molt pobre a l'hora d'ajustar-se a l'objectiu de l'activitat i a les característiques del tipus de text, ja que no dota d'estil literari l'escrit.
Originalitat i creativitat	El text resulta molt original i creatiu, conta una història real o fictícia molt interessant.	El text conté alguna idea original, conta una història real o fictícia bastant interessant.	El text és poc original i recau en tòpics i llocs comuns.	El text no és original i té indicis de plagi.
Personatges	Presenta personatges narratius (criminals), principals i/o secundaris, protagonistes o antagonistes ben caracteritzats i els atorga pensaments, profunditat, etc.	Presenta personatges narratius (criminals), principals i/o secundaris, protagonistes o antagonistes però no els acaba de caracteritzar ni els atorga pensaments,	Presenta personatges literaris (criminals), principals i/o secundaris, protagonistes i/o antagonistes poc elaborats en general.	El text no presenta ni descriu personatges narratius.

		profunditat, etc.		
Ús de tècniques i recursos narratius	Utilitza adequadament tècniques i recursos narratius vistos al llarg de la SQD com ara el monòleg interior, el diàleg literari, etc. Entén la seua funció i els ubica correctament al relat.	Utilitza acceptablement una de les tècniques i/o recursos narratius vistos al llarg de la SQD com ara el monòleg interior, el diàleg literari, etc. Entén la seua funció i els ubica correctament al relat.	Utilitza una de les tècniques i/o recursos narratius vistos al llarg de la SQD com ara el monòleg interior, el diàleg literari, etc., però no entén la seua funció o no els ubica correctament al relat.	No utilitza cap de les tècniques i/o recursos narratius vistos al llarg de la SQD com ara el monòleg interior, el diàleg literari, etc.
Signes de puntuació	Tots es fan servir correctament	Es detecten errades en l'ús dels signes de puntuació, però no són rellevants per a la comprensió global del text.	Es detecten menys de cinc errades en l'ús dels signes de puntuació, que afecten a la comprensió del text.	El text està puntuat de manera incorrecta, amb confusions entre punts i comes i altres signes de puntuació, que afecten a la comprensió del text.
Cohesió lèxica i gramatical. Ús de connectors i repartiment de la informació en paràgrafs.	El text està ben cohesionat. Fa servir connectors i conjuncions temporals, etc. El repartiment de la informació en paràgrafs és adequat.	El text està ben cohesionat, tot i que en alguns casos és millorable perquè fa servir pocs connectors. L'ús dels paràgrafs és millorable o qüestionable en algunes ocasions.	La cohesió és bastant millorable perquè... a) presenta repeticions innecessàries b) no fa servir connectors c) no es fa ús dels paràgrafs	El text no està ben cohesionat. L'ús dels paràgrafs i/o dels connectors és incorrecte.
Correcció gramatical	Sense errades.	Escasses errades gramaticals i que no afecten a la comprensió global del text.	Algunes errades gramaticals importants que de vegades afecten a la comprensió global del text.	Errades gramaticals nombroses que impedeixen la lectura fluida i la comprensió del text.

Annex 18: Qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica

<https://forms.gle/Q4RtZ5jLJcuPk3wE6>

Qüestionari final d'avaluació de la seqüència didàctica

Valoració de les sessions

* Obligatòria

Grup *

☐ A

☐ B

☐ C

☐ D

Sexe *

☐ Home

☐ Dona

Contingut

T'ha semblat interessant el tema de la seqüència didàctica? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens interessant

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt interessant

Quin grau de dificultat li assignaries? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Molt fàcil

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt difícil

Metodologia

Penses que el desenvolupament de les classes ha estat adequat? (explicacions, activitats proposades). *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens adequat

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt adequat

La manera de treballar a partir de la comparació entre textos diversos relacionats pel tema t'ha resultat interessant? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens interessant

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt interessant

Avaluació

Creus que la manera d'avaluar (comportament, activitats, tasca final) és l'adequada? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens adequada

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt adequada

La dificultat de les tasques i el nivell d'exigència t'ha semblat adequat? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens adequat

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt adequat

Materials

Què opines dels textos de la seqüència plantejats per a la lectura?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens adequats

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt adequats

Amb quin altre material t'hauria agradat treballar?

La vostra resposta

Docent

Creus que el professor/a explica de manera entenedora? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Gens entenedora

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Molt entenedora

Resol els dubtes o problemes que t'hagen sorgit? *

☐ Sí

☐ No

☐ De vegades

☐ NS/NC

Creus que podria / hauria de canviar alguna cosa en la seua forma de donar la classe per millorar el teu aprenentatge?

La vostra resposta

Valoració

Què creus que has après després d'haver llegit els textos i completat la seqüència? *

La vostra resposta

Què és el que més t'ha interessat o cridat l'atenció? *

La vostra resposta

Què és el que menys t'ha agradat?

La vostra resposta

Creus que el teu interès per la literatura en general ha millorat després de treballar la seqüència?

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

T'agradaria llegir completa alguna de les obres dels textos? *

☐ Sí

☐ No

☐ NS/NC

Comentaris generals i propostes de millora:

La vostra resposta

Envia

No envieu mai contrasenyes a través de Formularis de Google.

Aquest formulari s'ha creat dins del domini Universitat Jaume I. [Informa d'un ús abusiu](#)